



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS  
MESTRADO EM ARTES VISUAIS

**PISTAS DA DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL NA  
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE RONDÔNIA**

MARINA DEL CÁRMEN RODRIGUES DE OLIVEIRA

RECIFE

2024

Marina del Carmen Rodrigues de Oliveira

**PISTAS DA DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA  
EM ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba – PPGAV UFPE/UEPB, da linha de pesquisa Artes Visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Souto Lima Vidal.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Oliveira, Marina del Cármen Rodrigues de.

Pistas da decolonialidade na formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia / Marina Del Carmen Rodrigues de Oliveira. - Recife, 2024.

124f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2024.

Orientação: Fabiana Souto Lima Vidal.

1. Formação inicial docente; 2. Decolonialidade; 3. Currículo; 4. Licenciatura em Artes Visuais. I. Vidal, Fabiana Souto Lima. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 700

Marina del Cármen Rodrigues de Oliveira

**Pistas da decolonialidade na formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais da  
Universidade Federal de Rondônia**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado no dia 13 de agosto de 2024 por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Profa. Dra. Fabiana Souto Lima Vidal (Orientadora)  
UFPE

---

Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima – Membro Externo  
Instituto Ieda Picon

---

Profa. Dra. Maria Betânia e Silva – Membro Interno  
UFPE

Recife

2024

Dedico esta escrita a todas as transformadoras docentes que me atravessaram e afetaram, com vocês, eu não ando só!

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a todas as pessoas que me instigaram de alguma forma a pesquisar, “curiar”, investigar, questionar.

À minha lua cheia, Nila Lih, por iluminar até as noites mais escuras. Por todos os cafés passados que energizaram a escrita, por todos os ombros que secaram as lágrimas, pelas horas, dias e meses de vai e vem e de espera. Por escutar os pensamentos que já não cabiam na cabeça, por nadar do Madeira ao Atlântico e por boiar quando eu precisava de fôlego. Pela família que construímos.

Ao Buddy, Nimbus e Gil, os alebrijes que me fizeram companhia quando uma lua estava no céu e a outra dormindo.

Aos meus irmãos, Nata, Nidim e Mel, pois cada um à sua maneira contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais Fábio e Fernando (*in memoriam*), que me cuidam, sustentam e apoiam onde quer que eu vá.

À Maria do Carmo, que não me ensinou coisa alguma sobre agulhas, linhas e pontos, mas com ela aprendi que bordar é sobre um bom chá de canela e escuta atenta.

À minha primeira professora e mãe, Marasella del Cármen, por sua lucidez, criticidade e companheirismo mesmo nos momentos em que ela precisava de colo; ou melhor dizendo, por comer os pedaços ossudos do frango.

A todas as parceiras de jornada, em especial Leandro, Manu e Cléber, que, mesmo sem ler a escrita, acreditam em mim e me rendem boas gargalhadas.

À formação docente em Artes Visuais da Unir, nas figuras de André, Edison, Felipe, Osvaldo, Pritama e Samira, professores do curso que hoje são meus parceiros de trabalho, isso não seria possível sem a formação crítica que me ofereceram.

Às discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unir, Terra, Turquesa, Rosa e Amarelo, por se fazerem presentes, por se demarcarem nas conversas e nos bordados.

Às professoras Renata Wilner, Maria Betânia, Sidiney Peterson e Pritama Brussolo, por aceitarem se tornar parte do processo e avaliarem esta pesquisa.

À Fabiana Vidal, minha sempre afetuosa “ori”, pelas flechas lançadas, os pontos tocados e andarilhanças virtuosas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que possibilitou a corporificação desta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de Artes Visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos, foi instigada por uma reflexão autobiográfica do processo de formação inicial docente em Artes Visuais e, por tanto, pelas experiências vividas no currículo da Universidade Federal de Rondônia como um espaço de manutenção ou desobediência da colonialidade. Assim, o objetivo geral foi cartografar pistas decoloniais na formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia, o que possibilitou a reflexão de que, mesmo promovendo ações pontuais de democratização do ensino, a licenciatura em Artes Visuais da Unir, ainda se alicerça na manutenção de poder moderno/colonial e na afirmação de padrões estéticos monoculturais. Para orientar a investigação no sentido da decolonialidade e para compreender a face colonial sobre a qual a Universidade se constitui e quais os impactos desta na construção cultural das graduandas, nos fundamentamos em Quijano (1998; 2005), Mignolo (2010), Grasfoguel (2016) e Maldonado-Torres (2016). Foi também um propósito investigativo a percepção do currículo como parte estruturante da formação arte/educativa inserido no jogo político do conhecimento, tomando como referências Silva (1999; 2014); Moreira (2001) e Chaves (2021). Tomamos a cartografia como aporte teórico metodológico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Pozzana, 2016), de modo a buscar mapear junto a discentes do curso as pistas investigativas para a análise. Esses movimentos foram feitos a partir de andarilhanças pelos espaços da Universidade, a fim de instigar o olhar atento das participantes para a formação estética espacial, e em rodas de bordados e conversas, com o ensejo de compreender quais as pistas coloniais e decoloniais nas experiências arte/educativas das discentes e como trilhar caminhos outros para sua formação. Nessa busca, foi possível considerar como os espaços ocupados pelas discentes auxiliam e apontam para a compreensão de caminhos decoloniais na formação inicial de professoras de Artes Visuais em Rondônia e o que as cerca e, também, como a formação inicial é atravessada pelas questões inerentes ao binômio colonialidade/decolonialidade, sequenciando uma transformação política das pessoas em formação (Vidal, 2016; Guimarães, 2010; 2014; 2022; Barbosa, 1991; 1998; 2010; Moura, 2018; Momoli, 2019a). Por fim, foi possível observar que ações decoloniais são feitas pelas sujeitas em formação desde as produções artísticas aos diálogos traçados, mas há uma deficiência estrutural na licenciatura em Artes Visuais da Unir no que toca a centralização das sujeitas na produção do conhecimento que as compreenda como parte integrante do currículo para a promulgação de ações arte/educativas decoloniais.

**Palavras-chave:** Formação inicial docente. Decolonialidade. Currículo. Licenciatura em Artes Visuais.

## ABSTRACT

This research, developed in the Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais of the Federal University of Pernambuco and the Federal University of Paraíba, in the field of Visual Arts and its educational, cultural and creative processes, was instigated by an autobiographical reflection on the process of initial teacher training in Visual Arts and, therefore, by the experiences lived in the curriculum of the Federal University of Rondônia as a space for maintenance or disobedience of coloniality. Thus, the general objective was to cartograph decolonial clues in the initial training in the Degree in Visual Arts of the Federal University of Rondônia, which made it possible to reflect that, even if promoting specific actions to democratize teaching, Unir's degree in Visual Arts is still based on the maintenance of modern/colonial power and the affirmation of monocultural aesthetic standards. To guide the research towards decoloniality and to understand the colonial face on which the University is constituted and its impacts on the cultural construction of undergraduate students, we are referenced on Quijano (1998; 2005), Mignolo (2010), Grasfoguel (2016) and Maldonado-Torres (2016). It was also an investigative purpose to perceive the curriculum as a structuring part of art/educational training inserted in the political game of knowledge, taking as references Silva (1999; 2014); Moreira (2001) and Chaves (2021). We take cartography as a methodological theoretical contribution (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Pozzana, 2016), in order to seek to map the investigative clues for the analysis with the students of the course. These movements were made from wandering through the spaces of the University, in order to instigate the attentive look of the participants for the spatial aesthetic formation, and in circles of embroidery and conversations, with the opportunity to understand which are the colonial and decolonial clues in the art/educational experiences of the students and how to follow other paths for their formation. In this search, it was possible to consider how the spaces occupied by the students help and point to the understanding of decolonial paths in the initial training of Visual Arts teachers in Rondônia and what surrounds them, also how the initial training is crossed by the issues inherent to the coloniality/decoloniality binomial, sequencing a political transformation of people in training (Vidal, 2016; Guimarães, 2010; 2014; 2022; Barbosa, 1991; 1998; 2010; Moura, 2018; Momoli, 2019a). Finally, it was possible to observe that decolonial actions are carried out by the subjects in training from the artistic productions to the dialogues traced, but there is a structural deficiency in Unir's degree in Visual Arts regarding the centralization of the subjects in the production of knowledge that understands them as an integral part of the curriculum for the promulgation of decolonial art/educational actions.

**Keywords:** Initial teacher education. Decoloniality. Curriculum. Degree in Visual Arts.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 <i>QR Code</i> para a lista de músicas Clandestina - desenhando o caminho .....	13
Figura 2 Paulo Nazareth, sem título, da série “Notícias de América”, 2011.....	14
Figura 3 Praça Marechal Rondon, Porto Velho.....	20
Figura 4 Entrada do prédio Casarão, 2017. ....	23
Figura 5 Interior do prédio Casarão, 2017.....	24
Figura 6 Momento da performance <i>Vísceras</i> , 2018 .....	28
Figura 7 Momento da performance <i>Vísceras</i> , 2018. ....	29
Figura 8 Reunião do grupo de pesquisa e extensão, 2018.....	32
Figura 9 Captura de tela da videoperformance <i>Sacudimento da Maison des Esclaves em Gorée</i> , Ayrson Heráclito, 2015. ....	47
Figura 10 Colcha de retalhos, construção coletiva das participantes da conversa, 2023. ....	66
Figura 11 Palácio Presidente Getúlio Vargas, sede do Museu da Memória Rondoniense.....	70
Figura 12 Fotografia da exposição de Rondônia: afetividade poética do lugar, Ederson Lauri, 2023 .....	71
Figura 13 Mercado Cultural de Porto Velho. ....	73
Figura 14 Bordado de Marina, prédio da Unir centro vista do Palácio Presidente Getúlio Vargas, 2023 .....	76
Figura 15 Esculturas de Júlio Carvalho, sem título.....	78
Figura 16 Esculturas de Júlio Carvalho, sem título.....	79
Figura 17 Bordado de Amarelo, participante da conversa. ....	81
Figura 18 Bordado de Marina, participante da conversa.....	85
Figura 19 Bordado de Rosa, participante da conversa, 2023 .....	88
Figura 20 Bordado de Terra, participante da conversa, 2023.....	90
Figura 21 Bordado de Rosa, participante da conversa, 2023. ....	93
Figura 22 Bordado de Rosa, participante da conversa, 2023. ....	95
Figura 23 Bordado de Terra, participante da conversa, 2023.....	96
Figura 24 Bordado de Amarelo, participante da conversa, 2023 .....	98
Figura 25 Bordado de Amarelo, participante da conversa, 2023. ....	99
Figura 26 bordado de Turquesa, participante da conversa, 2023.....	101
Figura 27 Bordado de Turquesa, participante da conversa, 2023. ....	103
Figura 28 Bordado de Terra, participante da conversa, 2023.....	105

Figura 29 Bordado de Turquesa, participante da conversa, 2023. ....	106
Figura 30 Bordado de Marina, participante da conversa, 2023.....	108
Figura 31 Joaquín Torres-García, Mapa Invertido da América do Sul, 1943 .....	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AI	Análise Institucional
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAV	Comitê Educação em Artes Visuais
CEP	Sistema de Comitês de Ética em Pesquisa
M/C	Modernidade/Colonialidade
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFAEB	Congresso da Federação Brasileira de Artes/Educadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
E.F.M.M.	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENREFAEB	Encontro Regional da Federação Brasileira de Artes/Educadores
FAEB	Federação Brasileira de Artes/Educadores
FAV	Faculdade de Artes Visuais
GAU	Galeria de Artes da Unir
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MERO	Museu da Memória Rondoniense
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
Seed-Amapá	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unir	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 ABERTURA DE CAMINHOS.....</b>	<b>15</b>
1.1 PONTOS DE MOVIMENTO E ANÁLISE .....	40
<b>2 SACUDIMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>48</b>
2.1 OPÇÃO DECOLONIAL .....	49
2.2 TRANSFORMAÇÃO DOCENTE .....	54
2.3 DEVANEIOS SOBRE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS na perspectiva decolonial.....	60
<b>3 CONVERSAS COM O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DA UNIR.....</b>	<b>67</b>
3.1 FUXICANDO .....	67
3.2 DESDOBRANDO A COLCHA .....	92
<b>4 ATÉ A PRÓXIMA RODA DE BORDADO.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – Estruturando a conversa.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B – Teses e Dissertações encontradas na BDTD.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – Artigos encontradas nos anais da ANPAP e ConFAEB.....</b>	<b>122</b>



Figura 1 *QR Code* para a lista de músicas Clandestina - desenhando o caminho



Figura 2 Paulo Nazareth, sem título, da série “Notícias de América”, 2011, impressão fotográfica sobre papel algodão, 30×40 cm.

Fonte: <https://www.premiopipa.com/pag/paulo-nazareth/>

## 1 ABERTURA DE CAMINHOS

Latinoamérica<sup>1</sup>

*¡Vamos caminando!  
Aquí se respira lucha  
¡Vamos caminando!  
Yo canto porque se escucha  
Vamos dibujando el camino  
Vozes de um só coração  
Aquí estamos de pie  
¡Que viva la América!*

(Calle 13; Momposina; Baca; Rita, 2011)

Esse início de escrita é um exercício de autoconhecimento, de reencontro com as memórias que demarcam como sou, ou melhor, como me torno, das coisas que foram e são; porque pertencem ao passado na linha do tempo e porque ainda vivem e reverberam em mim.

Escrever memórias é um processo confuso, segue-se o tempo cronológico ou se respeitam as memórias que se atacam na escrita no seu próprio tempo? Como medi-las, organizá-las e selecioná-las? Dúvidas e mais dúvidas surgem à medida em que tento me apresentar a você, leitora<sup>2</sup>, mas sei que acabaremos nos encontrando nas memórias que passarei a narrar, aquelas que, de forma muito particular, dizem respeito à mulher/pesquisadora/educadora/artista e que são cernes formadores do que sou, uma (re)contação do que me trouxe até aqui, do que sou hoje, pois

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (Souza, 2007, p. 63).

Há, no início dessa escrita, um *QR code* que direciona para uma lista de músicas, algumas escuto desde a infância, outras conheci ao longo da pesquisa e me embalam nas madrugadas de leitura e escrita. Essas canções fazem parte do que venho chamando de andarilhança investigativa, são demarcações de quem eu sou, evocam memórias; por isso, sugiro a escuta, para que você se aproxime um pouco mais dessa cartografia das minhas muitas identidades aqui presentes. Há também a imagem que abre esta introdução, uma

<sup>1</sup> Vamos caminando! Aquí se respira luta. Vamos caminando! Eu canto porque se escuta. Vamos desenhando o caminho. Vozes de um só coração. Aquí estamos de pé. Que viva a América!

<sup>2</sup> A partir da compreensão de que o campo da arte/educação é amplamente representado e ocupado por mulheres, escolho fazer as concordâncias de gênero no feminino ao longo da escrita.

performance/andarilhança do artista Paulo Nazareth, que caminhou desde Minas Gerais até a fronteira com os Estados Unidos descalço e sem lavar os pés, numa tentativa de levar a terra da América Latina, e com isso as histórias, pessoas e vivências do caminho, até o norte do continente. Eu e Paulo nos diferenciamos na plataforma sobre a qual andarilhamos, mas como cantam Calle 13, Totó La Momposina, Susana Baca e Maria Rita na epígrafe escolhida para esse início, “vamos desenhando o caminho”<sup>3</sup>.

Unindo às referências supracitadas, sou também impulsionada pelos questionamentos das verdades absolutas que mobiliza o campo dos Estudos Culturais, em especial às concepções da professora brasileira Marisa Vorraber (2007) sobre a contingência inerente ao processo de pesquisa e à centralidade da cultura, contrapondo-se à cientificidade universal (Hall, 1997), pois, nesse processo de pesquisa, não estou em busca de respostas herméticas, nem de verdades absolutas. Penso que, em alguma medida, ao pesquisar, lanço outras tantas perguntas, expandindo-as, a partir das minhas memórias e de outras colegas que trilham caminhos na formação na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia (Unir), dando corpo à pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado em Artes Visuais.

Assim, algumas perguntas começam a ser desenhadas: o que move uma pesquisadora? Por que uma pesquisadora se torna pesquisadora? Para mim, tornar-me pesquisadora é demarcar meu lugar nesse mundo, como uma mulher, professora, arte/educadora nascida e criada em um território em disputa, Rondônia (RO), estado da Região Norte do Brasil.

Para esta apresentação considero importante dizer do lugar de onde venho, Porto Velho/RO, cidade banhada pelo rio Madeira que faz parte da Amazônia Legal e, por isso, é um território disputado entre o agronegócio e a exploração mineral, comandada por políticos e latifundiários. O município é um lugar marcado por se edificar, principalmente, a partir de incentivos da iniciativa privada que se fixam por uma série de campanhas, aqui em destaque: a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (E.F.M.M.) por volta dos anos de 1900, para transportar o excedente da produção da borracha desde a Bolívia até o oceano Atlântico e, também, a Comissão Rondon, campanhas realizadas pelo Marechal Cândido Rondon para a abertura de linhas telegráficas na região da Bacia Amazônica. Ambos os processos trouxeram consigo muitos imigrantes, sendo que o primeiro contou com mão de obra de mais de 50

---

<sup>3</sup> Tradução livre do trecho “vamos dibujando el camino” da música Latinoamérica, de Calle 13 com participação de Totó La Momposina, Susana Baca e Maria Rita.

nacionalidades e foi marcado por inúmeras mortes causadas por doenças, e o segundo teve adesão forçada dos marinheiros que se rebelaram na Revolta da Chibata, ocorrida em 1910.

Anos depois, em meados dos anos de 1960 e 1970, houve um grande apoio e patrocínio do governo federal para uma tomada do território do Guaporé, antigo nome do estado, para a produção agropecuária, acarretando a venda e tomada violenta de terras indígenas para migrantes da Região Sul do País. Esse ciclo dizimou grande parte das populações nativas locais e forçaram uma urbanização que levou uma parcela significativa da população indígena a ocupar as regiões mais afastadas do centro urbano da capital. Além disso, a história do Estado conta com diversas campanhas para a exploração dos recursos naturais, como o seringal para a coleta de borracha, a extração de minérios como a cassiterita e o ouro, e a instalação de usinas hidrelétricas que impactam a população, fauna e flora local, provocando transformações e deslocamentos que reconfiguram a cidade.

Em Porto Velho/RO, a estrutura da colonialidade pode ser vista na apropriação de terras indígenas e quilombos por grileiros e latifundiários, no amplo desmatamento e nas queimadas da floresta amazônica que diariamente vem dando lugar às monoculturas de soja e ao gado, nas instalações de hidrelétricas que impactaram com enchentes comunidades inteiras ao longo do Rio Madeira e com os níveis alarmantes de mercúrio nas águas, consequentes da atividade do garimpo. Esses são alguns dos problemas atuais de um território que desde a sua formação vem experimentando, em diferentes níveis, a desapropriação dos seus modos de existir e produzir subjetividades, que também são experienciados na academia, de forma mais ou menos intensa.

Esse contexto introdutório reflete as diversidades culturais locais, que, apesar das propagandas sociológicas sustentadas pelo mito da civilização e da harmonia racial, se construiu imbuída de disputas e massacres. Ademais, essas relações embotadas de seus modos de viver e de se relacionar subjetivamente sequenciam um apagamento nas relações de ancestralidade e espiritualidade como produção de conhecimento.

Fui apresentada a tais contextos histórico-sociais tardiamente e, portanto, considero essa letargia parte de um projeto hegemônico, colonizador e universalizante do conhecimento, que nos tendência a operar em um sistema antidemocrático a partir de um currículo selecionado para fins da colonialidade, esta sendo a relação política entre matrizes coloniais e os territórios invadidos que, mesmo após o fim do imperialismo, se perpetua pela subalternização dos territórios em termos epistemológicos, raciais, étnicos, econômicos, de gênero e naturais; as ditas colonialidades do ser, saber e poder (Quijano, 2005).

Dadas as primeiras apresentações, trato de dizer que apenas aprendi sobre a história de Rondônia já no final da graduação ao participar de um grupo de pesquisa e extensão que tinha como foco dos estudos a criação poética *site-specific*<sup>4</sup> voltada para a cidade de Porto Velho, na Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Isso denota uma ação pontual vivenciada, um despertar para a opção da decolonialidade vivenciada apenas no último ano da minha formação docente e artística, nela fui instigada a compreender e criar desde o lugar que nasci e cresci. No resgate das memórias, posso afirmar que essa experiência pode ter sido a semente do desejo que mobilizou essa pesquisa.

No entanto, há também de se considerar que a falta de compreensão e de consciência crítica sobre o contexto que me cercava está diretamente relacionada ao olhar que eu tinha para o mundo, os recortes que fazia, os acessos e repertórios aos quais eu era apresentada e dos quais me apropriava. Assim, posso afirmar que, até então, a minha atenção não estava direcionada às experiências locais, muito mais pela ausência delas no meu ambiente formativo do que pela negação enfática da sua existência. Isso significa que, apesar de radicada em Porto Velho, o meu olhar estava em constante desvio para o que nos tornava mais globais, ou menos regionais possíveis, como corrobora Aníbal Quijano (1992) ao dizer que o ocidente se torna um fetiche aos olhos do colonizado.

Um exemplo desse desvio deliberado do olhar, como parte de uma educação universalizante e neoliberal, é o fato de que após a decisão do Ministério da Educação (MEC) de transformar o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em um vestibular em âmbito nacional, as aulas de História e Geografia de Rondônia foram cortadas da grade curricular da escola em que estudava, o mesmo aconteceu em outras escolas da rede privada e pública do Estado. Tal decisão resultou no ensino geral das disciplinas de História e Geografia e no aprendizado dos acontecimentos do Ocidente como a "história única" (Adiche, 2009, informação oral). Essa ação deve ser contabilizada para pensarmos o apagamento identitário no currículo, mais especificamente, tomo como referência a Licenciatura em Artes Visuais da Unir, curso em que fiz minha graduação.

Quando entrei na Licenciatura em Artes Visuais, em 2014 por meio do ENEM, ainda sem projetos definidos ou certezas, mas, com algumas ideias iniciais sobre a própria formação, pensei ser um bom plano de carreira estudar o modernismo europeu, seguir na área de curadoria com especialização na produção de Van Gogh. Hoje, olho para essa trajetória delineada e penso

---

<sup>4</sup> A expressão *site-specific* se trata de uma prática poética utilizada na tridimensionalidade para a criação de obras que se conectam exclusivamente com o seu contexto cultural, político e físico de instalação.

na menina que pegava o ônibus “Campus Unir” lotado, na Praça Marechal Rondon ou, como é popularmente conhecida, a “Praça do Baú Barateiro”, em meio a ambulantes, pessoas em situação de rua, estudantes da rede pública básica e moradores da Vila Princesa<sup>5</sup> com sonhos de estudar Van Gogh, é um exemplo do que comentei pouco acima e revela que, de fato, a minha lente não estava ali naquele lugar e naquela realidade em que eu habitava.

---

<sup>5</sup> A Vila Princesa é uma comunidade que se estabeleceu em volta da área de disposição de resíduos orgânicos a céu aberto da capital, o lixão.



Figura 3 Praça Marechal Rondon, Porto Velho.

Fonte: <https://www.newsrononia.com.br/imagensNoticias/image/bau-jpg.jpg>

Aliás, minha lente não foi regulada para aquele lugar. O campus José Ribeiro Filho da Unir fica a 9,5 quilômetros da zona urbana de Porto Velho e a única frota de ônibus que dá acesso à Universidade é também a única frota que chega à Vila Princesa. Vale destacar que essa é uma frota bem pequena, que contava, durante a minha graduação, com não mais do que cinco ônibus que quebravam com frequência e tem como ponto principal a Praça do Baú Barateiro, localizada no centro da cidade.

Adentro as memórias da Licenciatura em Artes Visuais da Unir afirmando que foram poucas as referências à cidade, Porto Velho, ou ao estado de Rondônia no currículo da formação inicial. Não quero parecer ingrata com a minha formação e com aquelas que partilhei esta jornada, pois, de alguma maneira, fui atravessada por experiências que me trouxeram até aqui, mas, ainda assim, é preciso falar da falta de um currículo mais próximo da nossa realidade e das nossas vivências, pois o currículo que acessávamos parecia nos distanciar dos espaços que ocupávamos ali na Unir, em Porto Velho, em Rondônia. Com exceção de uma professora, que coincidentemente é a única não vinda das regiões Sul e Sudeste do País, outras docentes não incorporaram em suas aulas as produções locais. Vez ou outra encontrava algumas delas em reuniões de coletivos de artistas ou casas de cultura da cidade, mas não me recordo de uma tentativa de aproximação da academia com tais coletivos. Ao longo do curso, fizemos poucas visitas a equipamentos culturais da cidade e as poucas artistas locais que conhecemos, o fizemos por iniciativas próprias, além de escassos eventos e oficinas de extensão.

Passei a questionar, então, como a formação na licenciatura em Artes Visuais da Unir e de tantas outras instituições se movimentam para a construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e na operação de um currículo que reverbera as nossas identidades culturais sobre as identidades profissionais? Digo isso pela falta de aproximação destas com as questões e com a cena artística local e, por consequência, a ausência dessa cena na formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais que eu vivenciava.

Como exemplo, recordo que nos componentes em que discutimos poéticas da criação, ou mesmo naqueles em que falávamos sobre teoria e crítica da arte, olhávamos sempre para além da fronteira, mirávamos o Sudeste como o único lugar do Brasil onde se produz arte. De certo modo, penso em como isso reverbera, quase que inevitavelmente, na prática de professores e professoras que, por não conhecerem a arte local, tendem a não proporcionar o conhecimento de equipamentos culturais e artistas locais na educação básica, dando continuidade ao projeto de manutenção de perspectivas colonizadoras no ensino da arte na educação básica e contribuindo para o que Barbosa (1998, p. 17) nomeia “anemia teórica da

arte/educação”, ou a desconexão entre contextualização, leitura e produção artística para o desenvolvimento da cidadania.

Entre os desafios do curso, não tínhamos um prédio próprio, as aulas eram ministradas em salas cedidas por outros cursos no prédio de madeira que partilhávamos com os cursos de Arqueologia e de Biologia, popularmente chamado de “Casarão”, localizado no limite entre a Universidade e a floresta que a cerca, bastante afastado dos outros complexos. As ementas de componentes contavam com uma bibliografia de autores europeus clássicos, e mesmo as práticas que têm ampla representação no Brasil, como a xilogravura, foi apresentada única e exclusivamente por um ponto de vista europeu. Não sei dizer ao certo quantas disciplinas foram voltadas para a Arte/Educação e que me marcaram, mas todas foram ministradas por um mesmo professor que nos ensinou de forma breve a Abordagem Triangular que, após cobranças da turma por maior aprofundamento, afirmou que não éramos capazes de compreender o básico e, por isso, não nos exigiria o avançado.



Figura 4 Entrada do prédio Casarão, 2017.  
Fonte: acervo pessoal.



Figura 5 Interior do prédio Casarão, 2017.  
Fonte: acervo pessoal.

Ainda da formação inicial, destaco que as oficinas e cursos de extensão ofertados pelo corpo docente são as mais vívidas na memória, mesmo que não fosse atividades obrigatórias, duas delas são bastante caras a mim. Uma delas foi uma oficina de estêncil ministrada pelo artista convidado Dinho Araújo, maranhense que intervém na paisagem urbana abandonada de São Luís (MA). Como resultado dessa oficina, fizemos em grupo um bastidor inspirado em uma figura indígena guerrilheira e intervimos no espaço do campus. Uma outra, ministrada pelo professor de desenho, foi inspirada em projetos de revitalização de comunidades; nela, fomos instigadas a criar identidades visuais que remetessem a cidade de Porto Velho para, depois, aplicá-las usando o estêncil no prédio do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Essas vivências possibilitaram algo mais que a prática da técnica do estêncil, pois nos debruçamos sobre a cultura local e tivemos a possibilidade de falar do espaço que ocupamos na Universidade, além de promover discussões sociais por meio das artes, trilhando mais alguns passos de uma transformação docente no sentido da decolonialidade.

A disciplina de História da Arte I foi ministrada por um professor das Artes Visuais e contou com todas as alunas do primeiro período dos cursos de Artes, Visuais, Música e Teatro; nela lemos e apresentamos seminários em grupo baseados no livro clássico presente na formação inicial “A História da Arte” de Ernst Gombrich (2000). Já História da Arte II e III, ministradas pelo mesmo professor, seguimos o mesmo método, dessa vez utilizando outros clássicos europeus. Já no componente de História da Arte Brasileira estudamos as missões jesuíticas e a Escola de Belas Artes, além de outros desdobramentos da herança escolástica europeia.

Dos componentes práticos tenho poucas lembranças, muitas vezes me sentia pouco à vontade quando convidada a criar e me faltavam inspirações e habilidades técnicas. Tudo isso me convoca a olhar para a menina que pegava o ônibus pensando em Van Gogh e em como a minha formação, mesmo que privilegiada, foi frágil em me inserir no meu próprio contexto, mas muito eficaz em fazer com que eu buscasse um outro lugar. Assim, quando iniciei minhas primeiras experiências como professora, em 2015, ainda estando na formação inicial, usei como referência os mesmos modelos com os quais me familiarizava cotidianamente na graduação, mobilizei minhas ações a partir dos mesmos conteúdos com os quais fui ensinada, agora, orientando minha prática com estudantes do 6º ao 9º ano de uma escola bilíngue da rede privada.

Sendo assim, tomei como base os conteúdos e atividades que tive acesso na minha própria educação básica e na formação inicial docente, o que levou à reprodução de conteúdos

universalizantes a partir da apresentação cronológica das escolas e movimentos artísticos, sem fazer qualquer menção a produções visuais fora do eixo ocidental de arte, muito menos abordando questões de gênero ou raça. Além disso, enfrentei, na lida no chão da escola, a polivalência exigida do professor de artes. Mesmo considerando se tratar de uma escola voltada para um público privilegiado de Porto Velho e por ter uma proposta pedagógica com uma abordagem que propagava um currículo extenso nas quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro –, na prática, não se considerava a existência de formações específicas e me era exigido o trabalho polivalente, aspecto este que ainda persiste no campo educacional e que fragiliza e ignora às formações específicas nas licenciaturas de cada linguagem artística.

Durante a minha atuação docente nesse contexto, influenciada pelas visitas em terreiros de umbanda, experiências que vivenciava fora do contexto acadêmico e que não eram estimuladas no espaço formal, apresentei os ritmos africanos nas aulas de músicas, com percussões bem marcadas e as quais, eu, sem formação na área de música, conseguia me apropriar e considerava que eram fáceis de se aprender. Ao mesmo tempo, aproveitei a temática para falar sobre algumas produções visuais inseridas na umbanda. Percebi que o estudo dessa temática gerou um burburinho na coordenação da escola, que me convocou para uma reunião e pediu que eu parasse de trazer essas referências para a sala de aula, pois alguns pais não estavam satisfeitos e a escola preferia que não houvesse qualquer menção às religiões de matriz africana. Olhando para esta experiência, questiono, pois, se tal interferência da escola não retoma ao que Oliveira (2016) elucida ao ponderar que o conhecimento tal qual é concebido na modernidade é uma construção, ainda fortemente influenciada por padrões europeus, para a manutenção de uma hegemonia de saberes e a periferização de outros, a exemplo das produções sonoras e visuais africanas e afro-brasileiras com as quais vinha trabalhando no contexto narrado.

Em retrospecto destas experiências, percebo que estava construindo uma identidade profissional ao mesmo tempo em que construía o currículo de artes da escola que trabalhava, além de estar em processo de formação acadêmica, ambos ambientes tolhiam as minhas descobertas como artista e educadora. Fui saturando pouco a pouco e passei a refletir se a docência era mesmo o caminho a seguir, colocando na balança a minha insatisfação com a escola, com as aulas da academia que não me atravessavam, junto a uma perspectiva profissional de pouco retorno financeiro.

Nesta época, estava cursando uma disciplina de Cultura Visual, cuja atividade final seria a construção de uma obra. O componente possibilitou estudar arte contemporânea de forma mais ampla, mas os referenciais fornecidos pelo professor que o ministrava não

ultrapassavam o eixo convencional e revelavam um apreço por nomes já consagrados da Arte Contemporânea, como Marina Abramovich, Basquiat e outros. Guiada pelas questões que me interpelavam naquele momento, principalmente a necessidade de curar incertezas e decepções, realizei a performance "Vísceras", uma proposta interativa onde o público era convidado a contar-me suas dores enquanto cosíamos uma corda de crochê juntos.



Figura 6 Momento da performance Vísceras, 2018  
Fonte: acervo pessoal.



Figura 7 Momento da performance *Vísceras*, 2018.  
Fonte: acervo pessoal.

Foi também quase nesse mesmo período que me afastei do curso e pedi demissão da escola onde trabalhava e passei a me dedicar e a trabalhar em uma casa de cultura chamada Serenim, localizada no centro histórico da cidade, bem próxima à parada de ônibus. Essa casa se constituiu a partir do desejo de algumas amigas de engajar um movimento cultural. Promoviam saraus junto ao departamento de Letras da Unir, exposições de artistas independentes, como Bárbara Ugalde, Bototo etc., e shows de bandas regionais, como Los Porongas (AC), Beradelia (RO), entre outros. Aos poucos, passei a entender que, apesar de não correlacionadas conscientemente, as decisões tomadas pareceram resolver pouco a pouco aquilo que buscava curar com *Vísceras*, me senti bastante acolhida nesta casa, conheci outros eixos e possibilidades de produções artísticas, entrei em contato com diversos grupos e artistas da Região Norte e entendo que ali comecei a suprir a ausência que sentia na Universidade de dialogar com as pessoas e produções culturais locais e me aproximei de uma prática profissional decolonial.

Após um ano distante do curso, posso afirmar que a escolha de retornar não foi feita com muita lucidez de que aquele era o meu caminho de fato, acredito que escolhi retornar para encerrar um ciclo, completar um compromisso e poder pensar em outros projetos. Nesse intervalo havia chegado uma nova professora no curso. Busquei saber um pouco mais sobre a professora recém-chegada e por já conhecer o corpo docente do curso e saber que tínhamos diferenças na maneira de compreender a formação docente, a procurei para me apresentar e falar das ideias iniciais do meu pré-projeto de finalização do curso. Fui acolhida por ela que se tornou minha orientadora de pesquisa e orientou a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Naquele início de semestre, ainda não sabia se o TCC seria orientado pelas poéticas ou na linha teórico-crítica, e também, não pensava na Arte/Educação como um caminho possível, talvez por uma deficiência que hoje percebo que existiu na minha formação, a integração entre arte, educação e pesquisa, resultando, até aquele momento, em uma compreensão que era partilhada por mim e por algumas colegas, a noção de que a professora não é artista e vice-versa e, mais profundamente, numa separação que encerra as práticas em campos distintos e desconectados das teorias, sendo assim, para mim e minhas colegas, as vivências artísticas eram descoladas da Arte/Educação.

Tendo como ponto de partida para o TCC algumas experiências vivenciadas e com as quais me sentia mais próxima, optei por escrever sobre o processo de criação da performance “*Vísceras*” e, para resolver algumas lacunas teóricas, comecei a cursar um componente

curricular sobre o estudo da performance, oferecida no curso de Licenciatura em Teatro. Nesta experiência, realizei leituras basilares que até então não tinha conhecimento, como o livro “A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente” de Roselee Goldberg (2016) e “Estética Relacional” de Nicholas Bourriaud (2009), o que acendeu uma paixão pelo processo de pesquisa.

Após a apresentação do TCC ainda precisava cumprir alguns créditos para completar a carga horária exigida pelo curso e nesse intervalo, o currículo do curso passou por uma reforma para atender algumas exigências do MEC, resultando em um aumento de componentes que deveria cursar para finalizar. Paralelamente, fui convidada a participar do Grupo de Pesquisa e Extensão Espaço para Cri(ações) poéticas<sup>6</sup>, recém-inaugurado e coordenado por uma professora do curso de Artes Visuais. O grupo reunia acadêmicas das Artes Visuais, do Teatro e da Psicologia em um laboratório de criação de obras e exposições *site specific*, no intento de promover um atravessamento nas nossas identidades pelos contextos socioculturais da cidade e que nossas produções discutissem temas mais locais. Essa prática desencadeou efetivamente os estudos da decolonialidade e possibilitou o aprofundamento das relações das participantes com a cultura local e, em consequência, nossa inserção nesse cenário de produção e reflexão artística.

Neste grupo, promovemos algumas ações, permeadas por muitas conversas, criações e cafés, e exposições, como os Laboratórios Experimentais: Transformações e Repetições, realizado em 2018 e Ocupações Estéticas: (Entre) Lugar, em 2019, também fomentamos conversas com artistas e caminhadas poéticas. O ato de transformar a pesquisa em algo coletivo e, ao mesmo tempo, íntimo, possibilitou uma nova concepção do que poderia entrar no espaço da Universidade, assim, fomos convidadas a integrar a semana cultural promovida pela Unir e levamos muitas discussões do grupo para o componente ministrado pela coordenadora.

---

<sup>6</sup> Para acessar as informações e produções do Grupo, aceder aos links <https://criacoespoeticas.wixsite.com/unir>; [https://www.instagram.com/de\\_vistas/](https://www.instagram.com/de_vistas/).

Figura 8 Reunião do grupo de pesquisa e extensão, 2018.  
Fonte: acervo pessoal.



Como parte da reforma curricular do MEC, cursei os componentes de Metodologia em Artes Visuais e de Arte Contemporânea, o primeiro ministrado unicamente por esta professora e o segundo em parceria com outro professor do curso. Para o componente de Metodologia, fomos instigadas a buscar produções de artistas nortistas e, posteriormente, encaminhar discussões teóricas de caráter metodológico na escrita de um artigo sobre a produção dessas artistas, para tanto, optei pelo aporte teórico utilizado no TCC, o capítulo "Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais" (Rey, 2002) e o livro "Estética Relacional" (Bourriaud, 2009).

Foi uma experiência mobilizadora, pois estávamos inseridas em cada parte do processo, organizamos seminários, escrevemos artigos com caráter avaliativo pela primeira vez e descobrimos artistas que, por delimitação da professora, deveriam ser apenas da Região Norte do País. Neste componente também tivemos a oportunidade de discutir e romper com alguns conceitos que para nós eram verdades absolutas, como leitura de imagens, estética, mercado de arte e o caráter institucional como selo de validade.

Já no componente curricular de Arte Contemporânea, que foi dividido entre duas docentes, estudamos produções artísticas atuais e, ao final, construímos obras e organizamos uma exposição. Neste componente, algumas estudantes se mostraram insatisfeitas com um dos referenciais bibliográficos trazidos, posto que já havia sido trabalhado em outros componentes, o texto estudado foi o de Walter Benjamin (2012). Sobre isso, recebemos como retorno de um docente:

Nós vamos discutir Walter Benjamin porque tenho certeza de que se formos em uma tribo, o cacique terá lido Walter Benjamin.

Diante das inquietações, foi sugerida a leitura do título "A queda do céu" (Kopenawa; Albert, 2015) como alternativa, já que havíamos entrado em contato com a arte contemporânea indígena e o objetivo da atividade proposta era romper cânones da formalidade, dilatar as fronteiras do pensamento, a fim de instigar a criação contemporânea. Vale destacar aqui que não há uma tentativa de comparar autores ou títulos de obras, mas de ressaltar que este foi um movimento advindo das inquietações trazidas pelas estudantes.

Reitero que não proponho o apagamento ou negação da produção material e epistemológica ocidental, entretanto, alicerçada na questão, "que epistemologias, vivências, práticas e conhecimentos foram deslegitimados para que se afirmasse como exclusiva a matriz epistêmica produzida por essa razão hegemônica?" (Reis, 2022, p. 04), pondero a presença da

colonialidade do saber na fala citada e o quanto este pensamento atravessa e persiste na formação inicial.

Tais experiências, mesmo que antagônicas, revelam as possibilidades da formação docente, que tem o poder de, por um lado, promover a emancipação da sujeita em formação no sentido da educação democrática e, por outro, condicionar as vivências ao sistema moderno/colonial. Logo, um possível rumo para a Universidade é o reconhecimento do lugar político que ocupa e de como ela tem se erigido em direção ao apagamento das sujeitas, para então traçar estratégias de como superar e promover ações decoloniais.

A partir do aporte teórico da decolonialidade (Quijano, 1992; 2005; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres, 2016, Mignolo, 2010) é evidente a problemática do conhecimento como um instrumento político de dominação e subalternização das experiências de outras, marginalizando-as para além das fronteiras do conhecimento, em detrimento da universalização do saber que, por sua vez, é geolocalizado. O que me preocupa olhando para essa memória, é que existe uma certa obrigatoriedade de que o cacique tenha lido Walter Benjamin, que tenha que dominar o seu conhecimento e o do outro. Por isso, é significativo demarcar uma negação da fala do próprio Kopenawa, do indígena, do seu conhecimento naquele espaço e perceber que a ação desse professor foi marcada não apenas pela negação da presença de Kopenawa na academia, mas, sobretudo, pela permissão da entrada de Benjamin na aldeia.

Ao final do componente de Arte Contemporânea, a docente convidou a artista indígena contemporânea Déba Tacana, portovelhense radicada em Pernambuco, que retornara à Porto Velho por um breve período, para uma conversa com a turma. Tacana é ceramista, e incorpora retomada, demarcação e reficção em seus corpos cerâmicos, processos que a atravessam diária e diretamente, uma vez que foi embora de Porto Velho ao ser ameaçada de morte por participar de movimentos estudantis em prol de reforma agrária e direitos indígenas.

O contato com esta artista nos atravessou de tal maneira que iniciamos o projeto “Origem e dispersão da produção da arte contemporânea de Porto Velho atravessada pelos desastres ambientais: ressignificação decolonial como busca de uma identidade cultural amazônica”<sup>7</sup> vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), a fim de investigar a jornada de artistas contemporâneos da Região Norte em dispersão e que tem como trabalho poético retomadas identitárias. Nas primeiras ações desenvolvidas, realizamos

---

<sup>7</sup> O projeto e os planos de trabalho das orientandas poder lidos na íntegra no link: <https://criacoespoeticas.wixsite.com/unir/projetos>.

um amplo estudo teórico da ocupação do estado de Rondônia, além da publicação de artigos. No entanto, esse projeto e a graduação foram atravessados pela pandemia da Covid-19, mas retomados no segundo semestre de 2020 de forma remota.

Após quase seis anos de curso, devido a alguns atrasos e um trancamento, estava, pela primeira vez, motivada a permanecer na academia para aprofundar-me no processo de pesquisa. Tal escolha trouxe tanto bons resultados quanto novas dúvidas, pois com o PIBIC conheci novos mundos e conhecimentos que até então não havia me aproximado. Foi nesse processo de pesquisa que me conectei com a opção da decolonialidade e publicamos o primeiro artigo tendo-a como referencial teórico (Brussolo; Oliveira; Castro, 2020<sup>8</sup>), sobre o corpo cerâmico *Mirar Truká*, obra de Déba Tacana. Estreitamos relações com a artista e juntas desenvolvemos o curso “Identidades originárias para a construção das novas amazônias: arte e política”<sup>9</sup>, realizado no ano de 2020 de forma virtual como ação de extensão e pesquisa pelo Grupo de Extensão e Pesquisa Espaço para cri(ações) poéticas. Essa foi uma proposta de leitura da formação histórica da arte, sociedade e visualidades, onde discutimos textos que contribuem para uma leitura mais abrangente do que é a arte indígena e como ela está situada na contemporaneidade.

Ainda nesta ação, estreitamos parcerias com pesquisadoras de todo o território nacional, publicamos um novo artigo (Brussolo; Paula; Oliveira; Monteiro, 2021<sup>10</sup>), dessa vez sobre a pintura *Malditas e Desejadas* de Jaider Esbell, produzidas em 2013, além de expandir aportes teóricos. Passamos a incluir os Estudos Culturais, em especial o que diz respeito à interculturalidade nas investigações e reformulamos o Grupo de Extensão tendo em vista as influências, que passou a chamar-se Visualidades amazônicas: outros caminhos na história da arte a partir de olhares decoloniais, ou De-vistas.

Em julho de 2021 terminei minha graduação e imediatamente adentrei no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) das Universidades Federais da Paraíba (UFPB) e de Pernambuco (UFPE) como aluna especial, no componente curricular *Imagens e Culturas Populares*, ministrado pela professora Maria das Vitórias Negreiros do

---

<sup>8</sup> O texto pode ser lido na íntegra no link:

[https://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Pritama\\_Brussolo\\_\\_Marina\\_Oliveira\\_e\\_Petala\\_Castro\\_ANPAP\\_2020\\_ArtigoFinal-104.pdf](https://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Pritama_Brussolo__Marina_Oliveira_e_Petala_Castro_ANPAP_2020_ArtigoFinal-104.pdf).

<sup>9</sup> Para obter mais informações acerca do curso acessar:

<https://criacoespoeticas.wixsite.com/unir/constru%C3%A7%C3%B5es-amaz%C3%B4nidas>

<sup>10</sup> O artigo pode ser lido na íntegra no link:

[www.even3.com.br/Anais/30ENANPAP2021/376682-ARTE-CONTEMPORANEA-INDIGENA-DA-AMAZONIA--DECOLONIALIDADE-PERSPECTIVISMO-AMERINDIO-E-RESISTENCIA-EM-JAIDER-ESBELL](http://www.even3.com.br/Anais/30ENANPAP2021/376682-ARTE-CONTEMPORANEA-INDIGENA-DA-AMAZONIA--DECOLONIALIDADE-PERSPECTIVISMO-AMERINDIO-E-RESISTENCIA-EM-JAIDER-ESBELL)

Amaral e as professoras convidadas, Leda Guimarães e Rosana Gonçalves. Neste componente, oferecido pela linha de pesquisa Processos Educativos em Artes Visuais, pude perceber possibilidades da Arte/Educação pelas quais nunca havia me interessado, falávamos de arte popular e imagens do cotidiano e pensar uma educação democrática, contingente e desde os espaços informais, a partir das produções de diferentes culturas.

Esta nova ótica, em conjunto com as experiências relatadas, levou ao esboço de um projeto na linha Processos Educacionais em Artes Visuais, com a pretensão de olhar para o lugar de onde venho e em busca de um currículo decolonial. Uma vez inserida no programa, fui apresentada pela minha orientadora, professora Fabiana Vidal, à leitura do texto “Notas sobre o saber da experiência” (Bondía, 2002). Após essa leitura e junto às discussões sobre biografias (auto)narrativas, a partir de Neves (2010) e Souza (2007), vivenciadas no estudo de metodologias de pesquisa revivi momentos da jornada de formação até ali, levando-me a perceber que não estava por inteiro no meu problema de pesquisa.

Destarte, fui tomada pelo desejo de (re)pensar os modos nos quais a Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia (Unir), onde me graduei, se estrutura, os currículos presentes e os ausentes e o porquê dos repertórios que adquiri, grande parte, de forma independente, não estarem presentes neste currículo, ou ainda, como no caso vivido, serem percebidos em tímidas ações. Passei a compreender a formação docente como um “entre-lugar”, um espaço para a formação de professoras, dos que vão atuar, mas também, dos que já atuam nas escolas, e que precisam, portanto, estar cientes dos mundos possíveis e articuláveis com e por meio das visualidades, que, a sua maneira, desaguam nas representações identitárias das nossas educandas, na sua maneira de se apresentarem e serem atravessadas pelo mundo ao redor. A iniciação docente é concebida aqui, portanto, como um espaço onde estamos cercadas e absortas em um repertório de experiências que carregamos para a vida, e que sem dúvidas nos acompanham nas salas de aulas e nas ações docentes que desenvolvemos como professoras.

Pensar o lugar de onde venho e os modos como esse lugar é percebido, visto, (des)conhecido para muitas pessoas e até considerado fora deste planeta, me faz refletir o pouco ou nada que se é conhecido do lugar de onde venho e que as expressões intelectuais, visuais e culturais validam-se a partir da proximidade com um eixo ocidentalizado. Isto posto, retomo a necessidade primeira de pesquisar: demarcar meu lugar nesse mundo, como uma mulher, professora, arte/educadora e pesquisadora nascida em Porto Velho/Rondônia, Região Norte do Brasil, ao Sul das Américas, no planeta Terra.

Logo passei a perceber que muitas coisas do processo de formação docente ainda vibram em mim, ainda que ações decoloniais pontuais tenham sido percebidas ao longo desse resgate de memórias, a minha formação foi marcada pela inexistência de um componente mais amplo e menos seccionado, a marginalização da arte local e popular, a inexistência de diversidades identitárias no curso e no currículo; esses dados provocaram a reformulação do projeto inicial e passei a me mover na direção da decolonialidade, tendo-a como uma opção teórica contingencial. Foi a partir do encontro com esse campo que percebi o potencial daquilo que ainda não está, ou daquilo que ainda não é permitido estar, das identidades que buscam se adequar por não enxergarem que existem possibilidades, além daquilo que está posto no currículo formal.

A partir do componente curricular “Introdução aos Estudos Culturais”, ministrado pela professora Fabiana Vidal no PPGAV, houve o questionamento do que sustenta a instituição educacional, o que de fato é o chão da escola? Isto é, quais conhecimentos operamos e como estamos alicerçadas? É possível imaginar, ou mesmo ficcionar uma formação decolonial em artes sem antes repensar a estrutura sobre a qual a própria arte e a educação se firmam? Passei a me perguntar também se a mudança e a busca por esse currículo decolonial, desde a educação básica, não deveria partir da formação docente, afinal, se não nos formarmos na decolonialidade, qual a possibilidade de encontrá-la no cotidiano escolar ou de fissurar as ideias cristalizadas que ali se encontram?

Mobilizada pelas inquietações apresentadas, surge a pesquisa que dá corpo a esta investigação que se iniciava: quais as pistas da decolonialidade se fazem presentes na formação inicial docente em Artes Visuais da Unir?

A partir de tal questão, foi realizado um Estado do Conhecimento (Oliveira; Vidal, 2022<sup>11</sup>) que indicasse caminhos da formação docente em Artes Visuais no âmbito da decolonialidade, interculturalidade e experiências de atravessamentos identitários. Para tanto, foram tecidos diálogos com pesquisadoras e suas flechas lançadas desde o campo da formação docente em Artes Visuais e que propõem a decolonialidade como uma opção epistemológica-metodológica. Essas pesquisadoras se harmonizam à escrita ao proporem possíveis suleamentos

---

<sup>11</sup> Uma versão integral do Estado do Conhecimento foi publicada no 31º Encontro da ANPAP, link de acesso: <[https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/510739-ELA-NAO-E-DESTE-PLANETA--AS-VISUALIDADES-QUE-ATRAVESSAM-E-\(DE\)COLONIZAM-OS-LICENCIADOS-EM-ARTES-VISUAIS](https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/510739-ELA-NAO-E-DESTE-PLANETA--AS-VISUALIDADES-QUE-ATRAVESSAM-E-(DE)COLONIZAM-OS-LICENCIADOS-EM-ARTES-VISUAIS)>.

do conhecimento articulado em suas investigações e escrevem desde/com/para/pela América Latina.

Nesse estudo, buscamos compreender os pontos de encontro e de distanciamento desta investigação com outras pesquisas realizadas acerca dos caminhos da formação docente em Artes Visuais no Brasil e como esta pode se tornar um espaço de ampla discussão e representatividade das culturas. Pode-se dizer que os estudos encontrados revelam que há grande preocupação em (re)pensar as bases das licenciaturas, seja a partir dos currículos, das memórias/experiências ou das questões inerentes ao conhecimento das Artes (Azevedo, 2021; Momoli, 2019a; Moura, 2018; Wrege, 2018). Estas pesquisas articulam, mesmo que com diferentes argumentos, uma “mudança de chave”, uma aproximação entre educandas e as Artes Visuais, seja por meio do bordado, das vivências com os conteúdos ou da problematização destes.

No entanto, é preciso considerar que ainda são poucos os estudos com recorte para a decolonialidade na formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais encontrados, ainda que tenham sido realizadas buscas a partir de várias organizações de descritores. Isso implica afirmar que encontro uma lacuna no fazer/pensar docência a partir do atravessamento destes currículos nas educandas, posto que é preciso considerar os atravessamentos e saberes articulados por elas como elementos formativos.

Em tempo, ressalto que, pelo recorte dado, isto é, os conceitos com os quais escolhi traçar a escrita, os resultados encontrados foram poucos. Isso pode significar que ainda são poucos os olhares acerca das experiências formadoras, de como elas são significadas pelas docentes em formação e representam um sistema de saberes atrelado ou não à colonialidade. Frente a este dado, cabe verbalizar a pergunta que me fiz desde o processo de busca até o momento da escrita: por que não pensar uma opção decolonial desde os currículos das Licenciaturas em Artes Visuais?

Entretanto, é preciso ponderar que estas pesquisas estão centralizadas em um eixo regional que, historicamente, concentram privilégios econômicos e, portanto, de acesso à educação. Assim, busco questionar também no meu percurso investigativo a condensação de pesquisas no eixo Sul-Sudeste e a razão pela qual a busca por apresentar e representar as diversas identidades não se apresentam de maneira mais destacada na Região Norte, particularmente em Rondônia.

Compreendo que parte das opções tomadas estão vinculadas à autonomia e proatividade das discentes em Artes Visuais em estar alertas para a produção de suas próprias

questões, mas, ainda assim, é preciso prestar atenção a uma formação instrumentalizada e doutrinante por parte da academia, que preza por componentes euro-estadunidense centrados e distantes das realidades das Universidades brasileiras, em especial aquelas que estão em regiões menos privilegiadas. Ademais, a partir dessa perspectiva é possível auxiliar as discentes a estarem atentas às questões culturais que encontrarão em sala de aula se forem apresentadas aos e representadas nos currículos desde as suas formações.

Assim, olho para as pistas deixadas pelo Estado do Conhecimento que possibilitaram identificar algumas frestas para uma educação cada vez mais contingencial. Destaco as contribuições acerca da educação estética como perspectiva para o ensino das Artes Visuais e, principalmente, na formação de arte/educadoras. Ademais, vejo a opção decolonial entremeada às pesquisas, mesmo que nem sempre demarcando o conceito com clareza, afinal a decolonialidade ainda é um caminho em construção.

Finalizadas as leituras, posso ver os caminhos à frente para a pesquisa que desenvolvemos no PPGAV UFPE/UFPB e para a necessidade iminente de compreender quais são e como os currículos na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia atravessam as educandas e as formam como arte/educadoras na Região Norte do País. Neste intento, continuamos na investigação e a escutar nossas memórias, a fim de trocar e dialogar com as experiências que reverberam nas nossas identidades e possibilitar reestruturações nas paredes da academia e, por conseguinte, no chão das escolas.

Essas pistas apontam para um campo que apenas dá seus primeiros passos, visto que o número de pesquisas que se debruçam sobre a Licenciatura em Artes Visuais ainda é restrito. No entanto, os trabalhos selecionados lançam flechas para repensar a articulação entre Arte e Educação, a contribuição da investigação enquanto potencializadora da formação inicial e o currículo enquanto transformador da sujeita em formação, mas também as possibilidades de o transformar a partir das sujeitas. A potência da opção decolonial mobiliza a problematização da formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais de Rondônia, pensando-a como um projeto de manutenção da verticalização desta estética Ocidental e, em consequência, leva-me a questionar meu próprio processo identitário, posto que me compreendo como parte dos problemas presentes nos currículos, atravessados pela branquitude e diferenciação.

Unindo o desejo de pesquisa com os achados do estado do conhecimento, afirmo que esta pesquisa é também um desejo de demarcar meu lugar nesse mundo, como uma mulher, professora, arte/educadora e pesquisadora nascida em Porto Velho/Rondônia, Região Norte do Brasil, ao sul das Américas, no planeta Terra, reafirmando, portanto, minhas raízes e bases,

tendo o contexto de Rondônia como meu objeto de estudo e pesquisa, opondo-me ao projeto político e ideológico de apagamento e de invisibilização dos nossos saberes, do nosso lugar e de nós, pesquisadores/as do Norte do Brasil.

Diante do exposto, afirmo que esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender e cartografar as pistas decoloniais na formação inicial na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia. Para tanto, elegi como objetivos específicos:

a) Mapear e conhecer pistas decoloniais da formação docente a partir das conversas com discentes.

b) Compreender possíveis estratégias de currículos emancipatórios a partir das vivências das pessoas em formação.

c) Conhecer construções estéticas transformadoras da arte/educação a partir de andarilhanças.

Destaco ainda a importância de pensar a diferença e a diversidade desde a licenciatura, de refletir sobre o meu papel como professora de Artes Visuais, mulher cis, bissexual, branca e nortista pois, por estar em posição de privilégio, preciso assumir a minha responsabilidade frente aos problemas da normatização que integra o currículo da academia. Neste aspecto, cabe ponderar o conceito próprio da Arte que, a partir da verticalização da cultura erudita versus popular, cria armadilhas como mostra Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 14, grifo do autor): “A ‘diferença’ aqui, como uma característica da cultura, é abstraída de seu processo de constituição e de produção, tornando-se essencializada”. É necessário, portanto, lembrar que a diferença em sua natureza é um acordo que também assume um papel constituidor e mantenedor da própria diferença.

Essas são, pois, as questões que me movem agora, mas não as encerro nesta introdução ou mesmo neste trabalho dissertativo, pois tenho a compreensão de que elas não são respondidas individualmente, posto que se constroem no vai e vem dos diálogos e no ciclo contínuo de reflexão gerado pelo entrelaçamento do campo de atuação, das pesquisas e das trocas com pares. Para além disso, navego numa correnteza de experiências, pesquiso à medida que elas me atravessam e, por isso, me comprometo com o momento e com as demandas do meu lugar/espço.

### 1.1 PONTOS DE MOVIMENTO E ANÁLISE

Entendendo que, na atividade de pesquisa, a própria pesquisadora implica e é implicada e, na tentativa da busca de uma perspectiva coerente com as proposições teóricas

adotadas e os objetivos determinados, a metodologia eleita partiu de uma pesquisa de natureza interventiva, pautando a investigação na cartografia, conforme proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), buscando alcançar o movimento e os processos de formação e percepção das identidades confluentes pelas envolvidas, o que inclui quem propõe a investigação. Para essas autoras:

[...] o método da cartografia não é um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido. Sendo assim, a aprendizagem da cartografia não é questão de aquisição de saber nem de transmissão de informação. É preciso praticar a cartografia. A formação do cartógrafo não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente. Trata-se mais de um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças. Trata-se, enfim, de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização. Habitualmente, quando se fala da relação entre aprendizagem e atenção, considera-se a atenção como condição do processo de aprendizagem. Entretanto, trata-se aqui de um aprendizado da própria atenção ao presente vivo que é suscitada pela experiência da pesquisa, que assume aqui uma dimensão estética - estética porque diz respeito aos processos de criação da realidade. (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 201).

Embora a cartografia não tome a prescrição e a rigidez como premissas, esse tipo de pesquisa-intervenção não dispensa o compromisso com a ciência e com propostas sequenciadas inerentes aos trabalhos esperados para os cursos de pós-graduação. Nas palavras de Passos e Barros (2009, p. 17): “[...] não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa”. As autoras asseveram que toda pesquisa pressupõe intervenção, considerando que a pesquisadora presente no campo de investigação não se separa daquelas que se dispõem a colaborar, fornecendo informações, partilhando vivências e construindo possibilidades. “Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência a experiência do saber. Eis aí o ‘caminho’ metodológico.” (Passos; Barros, 2009, p. 18).

Portanto, este estudo empírico teve como ação inicial a escolha de pontos de movimento, que estão intimamente relacionados com os objetivos da pesquisa e com a coleta de pistas para a investigação, pois, de acordo com Costa (2014, p. 69):

[...] é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos

de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua.

Uma segunda pista é a andarilhança, palavra que confere mais fluidez ao ato de andar, visto que a formação da cartógrafa se dá, principalmente, pela sua capacidade de se deixar atravessar pelas interferências do caminho, andarilhar é, portanto, um perambular atento, um constante permear. Essa andarilhança foi feita de forma individual pelas participantes, que foram convidadas a percorrerem os caminhos que fazem rotineiramente na Universidade, tendo como pista a experimentação do próprio local em busca de uma melhor compreensão dos seus cotidianos formativos pois, de acordo com Pozzana (2016, p. 48), “[...] não podemos deixar de acentuar a necessidade de práticas que tornem possível uma atenção aberta aos processos em curso, que nos permitam saber com aquilo que nos faz viver”. A autora propõe uma vivência coletiva entre sujeitas-sujeitas e sujeitas-campo, e leva à compreensão de que o campo é tanto formado quando formador de quem o experimenta (Pozzana, 2016). Ademais, ao olhar para o campo como um agente ativo na formação acadêmica de futuras professoras das Artes Visuais, torna-se possível percebê-lo como elemento curricular, visto que este pode apresentar materiais, vivências e saberes constituintes a elas que afetem suas formulações didáticas.

Por fim, tomo as conversas<sup>12</sup> como aporte para pensar com as estudantes, a fim de compreender os atravessamentos do pensamento decolonial no curso por elas vivenciado. A partir desses diálogos houve a oportunidade de estimular a reflexão sobre o que produzimos como currículo e como isso nos afeta e transforma.

Uma outra ótica que a metodologia de pesquisa escolhida proporciona acerca da formação inicial é a complexa e interconectada rede entre os aspectos teóricos, práticos e a experiência (Gonçalves; Rodrigues; Garcia, 2018), portanto, foram encaminhadas rodas de conversa tendo como critério de participantes acadêmicas da Licenciatura em Artes Visuais da Unir em etapa final de formação que tinham o desejo de participar da experiência.

Assim, rememoro quando aprendi sobre a conversa como algo transformador, como uma forma outra de aprender, ao lado da minha avó e das amigas enquanto bordavam. Foi na roda de bordar na varanda de casa com dona Maria do Carmo que aprendi sobre a paciência da artesanaria, sobre a partilha de materiais e diálogos, mas, sobretudo, sobre a escuta. Na trilha

---

<sup>12</sup> Pistas mais concretas de como as conversas foram encaminhadas podem ser encontradas no Apêndice A.

desse pensamento, trago também os diálogos mantidos com artistas na casa de cultura em que trabalhei e nas reuniões dos grupos de pesquisa que participo, entendendo que o fator comum para que esses tenham se tornado espaços de aprendizagem é a liberdade da fala e da escuta atenta, da circularidade da fala e não hierarquização das sujeitas participantes.

A conversa não é, portanto, a categorização ou análise impessoal das interlocutoras, mas o “[...] pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade e contingência que a pesquisa pode revelar.” (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p. 169).

Por isso, parto da lembrança de uma experiência outra para propor uma roda de bordados e diálogos com as formandas da licenciatura e intenciono o exercício de pesquisa circular e horizontal, pois, em acordo com Flávia Costa (2023, p. 92):

Se a conversa é fluida, fruto do acaso [...], é um caminhar do nós, um encontro entre duas ou mais biografias, é pensar com o outro. [...] Nossa intenção é tentar romper com a estrutura da entrevista regida pelo entrevistador, numa relação de poder verticalizada, para a construção de saberes diferentes de modo não hierárquico, atravessada por quem somos e pelo lugar que falamos.

A autora provoca a pensar, conhecer e pesquisar a partir da conversa, no atravessamento com a outra pessoa, o que implica em um processo mais afetivo, que tem sido orientador desta escrita. Portanto, compreendermos que é no encontro que acionamos as experiências de mediação do mundo e nelas construímos a educação (Bondía, 2022<sup>13</sup>).

O encontro ao qual me refiro aqui diz respeito à contação de experiências individuais e coletivas pelas discentes da licenciatura em Artes Visuais da Unir consideradas formadoras e transformadoras destas, a fim de gerar um espaço de partilhas e proporcionar a compreensão das suas realidades e vivências como parte do currículo do curso. Esta escolha, além de sugerir uma quebra com metodologias tradicionais colonizadoras, também se apresenta como um giro no pensar/fazer conhecimento, pois o descentraliza das relações de poder moderno/coloniais mantido na instituição e politiza as pessoas em formação, que se tornam intelectuais transformadoras e, então produtoras de conhecimento (Giroux, 1997).

---

<sup>13</sup> Palestra de Jorge Larrosa Bondía proferida ao Laboratório Inteligência de Vida em 2022 com o tema “Como a experiência nos afeta na educação”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiF13A&list=PLhKTAAtbZCNnHwzaIM6OtLz7SzeTx6vzgG>.

Dentre as escolhas para a coleta e análise de dados, tomei o bordado como ação/reflexão dos temas discutidos em roda, por entendê-lo como potência construtiva e um canalizador poético. Entendemos que é uma possibilidade apresentada pela Arte/Educação a compreensão e a transformação do mundo em que vivemos e, por isso, escolho o bordado para materializar a afetividade gerada nas conversas. Como já dito, bordar é ação familiar, é, para mim, aconchego e escuta, atenção ao ponto e ao outro, é partilha de agulhas, linhas e histórias.

Guimarães (2022) dá pistas para a apropriação de outros recursos fora do eixo tradicional do campo metodológico, como o bordado, para potencializar as reflexões da pesquisa narrativa. Assim, as construções poéticas do bordado são encaradas aqui como uma interrelação entre prática artística e docência, capazes de se tornarem “ferramentas fabricantes de sentido” (Guimarães, 2022, p. 258).

Igualmente, essa orientação teórica instigou os registros fotográficos feitos por mim durante as andarilhanças e, também, pelas estudantes, provocadas a construir suas próprias andarilhanças pelo campus em busca dos atravessamentos decoloniais ali presentes. A articulação destas duas produções, bordado e fotografia, foi tomado como um exercício de investigação das questões das discentes em relação ao tema proposto (Guimarães, 2014). Portanto, as imagens por elas produzidas se tornaram suporte expressivo para o bordado, em união com a perspectiva aqui adotada de fotografia como uma abordagem metodológica, como sugere Egas (2018, p. 964), quando diz que esta:

Estabelece, assim, outro paradigma em relação à potência das imagens fotográficas na pesquisa em Educação. O pensamento fotográfico [...] requer uma intenção e um plano de trabalho próprio dos processos investigativos e, simultaneamente, coloca o pesquisador em estado de invenção atento ao seu próprio processo de criação, a multiplicidade de tempos, espaços e perspectivas da Educação. A dimensão artística na pesquisa em Educação, possibilita novas interpretações e gera novas perguntas de uma forma visual.

Com essa proposta, tornou-se uma expectativa que as alunas do curso refletissem e fossem atravessadas pelo entorno, e pensassem o espaço em que estão inseridas como uma possibilidade outra de currículo, de experiência estética e formativa. No momento da roda de bordar, já com as fotografias em mãos, as conversas se iniciaram a partir de um “Mói<sup>14</sup> de

---

<sup>14</sup> A palavra mói é bastante usada no Nordeste brasileiro para representar uma certa quantidade, um molho.

palavras” que guiaram o diálogo, entremeadas ao ato de bordar, como provocações e mediações das conversas.

Por fim, foi considerado o cumprimento rigoroso de todos os cuidados e preceitos éticos previstos na legislação em vigor que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, destacam-se as resoluções do Sistema de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), integrantes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que aprovaram o encaminhamento desta pesquisa<sup>15</sup>, além da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada uma das participantes, estas foram providenciadas após o período de qualificação, a fim de incluir as orientações da banca avaliadora.

Após a inserção no campo, há a etapa de análise. Nessa investigação, compreendo que a análise e o processamento de dados da pesquisa qualitativa possibilitam a ampla investigação do tema escolhido ao incentivar a observação dos dados em seus determinados contextos socioculturais e atravessados pelas opiniões dos próprios interlocutores. Neste sentido, tomo como inspiração e orientação o método da Interpretação dos Sentidos, conforme Gomes (2009) discute a partir da sua compreensão sobre a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

Vale salientar que para Bardin (1979), a Análise de Conteúdo não possui a pretensão de generalizar as interpretações para o grupo com o qual se dialoga, mas que há a possibilidade de compreender, a partir das mensagens propriamente contextualizadas, a percepção de mundo das participantes. À vista disso, cumpro os seguintes procedimentos metodológicos para realizar a análise dos dados coletados nas rodas de conversas, bordados e andarilhanças.

O primeiro seguido foi a “leitura compreensiva do material” (Gomes, 2009, p. 100), que se refere à observação dos materiais coletados e compreendê-los tanto em conjunto como em suas particularidades. Posteriormente, houve a “exploração do material” (Gomes, 2009, p. 101), que se baseia em um processo de inferências do pesquisador sobre o conteúdo coletado. Para tanto, é preciso se debruçar em busca do implícito, daquilo que está velado no material. Esta etapa também pressupõe a dilatação do olhar analítico, que recorre à junção do referencial teórico da pesquisa e dos contextos socioculturais das participantes.

Finalmente, há a “elaboração da síntese” (Gomes, 2009, p. 101), a formulação de interpretações que extrapolam o dito ou não dito. Esse procedimento é resultado das etapas anteriores e abrange os objetivos da pesquisa, as inferências sobre os dados e o referencial

---

<sup>15</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada no CEP da UFPE, conforme parecer de número 6.481.953 datado de 02 de novembro de 2023, e por exigência da universidade campo de investigação, no CEP da UNIR, conforme parecer de número 6.627.629 datado de 29 de janeiro de 2024.

teórico a fim de concretizar os resultados da investigação. Desta maneira, busquei ser atravessada pelas flechas lançadas pelas pesquisadoras que venho lendo e, assim, dilatar cada vez mais a investigação pois, de acordo com a professora e pesquisadora Marisa Vorraber (2007, p. 147), a pesquisa deve ser trilhada de maneira contingencial, isto é, a partir das possibilidades que a sujeita pesquisadora constrói desde as experiências vividas ao momento de assimilá-las como ciência, para isso, exige que estejamos abertas também às nossas “intuições, suspeitas, dúvidas”, de modo a abrir espaço e criar conexões com o que se deseja pesquisar.

No capítulo seguinte, passo a apresentar a espinha dorsal teórica que compõe a pesquisa e quais problematizações e reflexões podem ser feitas sobre/com o referencial teórico.



Figura 9 Captura de tela da videoperformance Sacudimento da Maison des Esclaves em Gorée, Ayrson Heráclito, 2015.  
Fonte: <https://www.sp-arte.com/editorial/o-lugar-do-sagrado/>

## 2 SACUDIMENTOS TEÓRICOS

Volte para o seu lar

*Aqui nessa casa  
Ninguém quer a sua boa educação  
Nos dias que tem comida  
Comemos comida com a mão  
E quando a polícia, a doença, a distância, ou alguma discussão  
Nos separam de um irmão  
Sentimos que nunca acaba  
De caber mais dor no coração  
Mas não choramos à toa*

(Antunes, 1991)

Dados os devidos contextos introdutórios, busco neste capítulo dialogar com as teorias que se entrelaçam aos intentos desta investigação e, portanto, desta investigadora. Nesse capítulo há um desejo de provocar sacudimentos, desde as opções práticas e teóricas às questões formuladas a partir destas. Sacudimento é um ato de limpeza praticado em algumas religiões de matriz africana adotado aqui num sentido poético de sacudir traços da colonialidade no contexto da Universidade, da formação docente, dos currículos, práticas e operações que circundam as Artes Visuais. Sacudir é, portanto, libertar-se do que não nos deixa ser, por isso o canto sacudido de Marisa Monte embala o suleamento que segue.

Para adentrar nas leituras, introduzo, brevemente, palavras/conceitos que se destacam desde o exercício (auto)biográfico, logo, a decolonialidade se apresenta como opção epistemológica e uma atitude humana que compõe a primeira parte da escrita. As principais autoras que orientam esta etapa são Quijano (1992, 2005), Maldonado-Torres (2016), Grosfoguel (2016), Walsh (2019), Mignolo (2010) e Moura (2018).

Circunscrita ao debate da decolonialidade está a formação inicial docente, que é assumida aqui como um lugar de diálogos entre as identidades das discentes e as experiências estéticas apresentadas na Licenciatura em Artes Visuais da Unir. Dentre as pistas da formação docente deixadas por Chaves (2021), Momoli (2019a), Giroux (1997), Veiga-Neto (2003) e outras, estão as atitudes na formação inicial de cunho decolonial, isto é, as que possibilitam emancipação, ecoando a articulação das vivências das pessoas ali presentes com os currículos estudados.

Em conexão com os debates da formação docente, o currículo e suas implicações, a didática, as visualidades e outros elementos (trans)formadores se apresentam como oportunidade investigativa para compreender como se relacionam com as estudantes e se

viabilizam a presença, ou ainda, a construção de saberes, ou se estas são entendidas apenas como receptoras do conhecimento moderno/global. Algumas autoras que contribuirão para a escrita deste segmento são Silva (1999; 2011; 2014), Barbosa (1998; 2010), Moura (2018), Vidal (2016), entre outras.

Alinhavo a esta escrita às lentes de uma concepção de conhecimento outra, como uma construção social, pois, pensamos e formulamos saberes à medida em que somos atravessadas pela experiência, que nos tornamos sujeitas da experiência, que, na esteira de Bondía (2002), é aquela pessoa que se deixa passar, ser atravessada, aquela que vivencia determinada experiência e, então, formula saberes, e por isso tenho refletido que é preciso romper com certezas que findam por distanciar o eu do lócus e gerenciam a “zona do não ser”, ou mesmo buscam uma inserção da “zona do ser”, transformando-nos em alguém que não somos (Maldonado-Torres, 2016, p. 84).

## 2.1 OPÇÃO DECOLONIAL

Após o encontro com o aporte teórico da decolonialidade, tornou-se impraticável não perceber as relações de poder que se estabelecem por meio da colonialidade. A fim de elucidar o surgimento dessa teoria<sup>16</sup> é preciso antes relembrar que os povos não-ocidentais praticam ações contra-coloniais desde antes do surgimento da decolonialidade como uma opção teórica, portanto, é irreal desconectá-la dos movimentos sociais emergentes desde o momento da colonização até os dias atuais.

Atravessada pela opção da decolonialidade passei a entender que este seria o campo de estudo e as lentes com as quais trilharia minhas práticas, primeiro porque entendo que a decolonialidade propõe a dilatação, ou mesmo a desestruturação do que compreendemos como conhecimento, mas também por entender que, a partir dela, é possível problematizar a face essencialista da estética ocidental, ao perceber que esta atravessa os espaços cedidos a outras produções artísticas, ou ainda, a outras epistemologias, culturas e estéticas, colocando-as às margens da Arte com A maiúsculo. Neste processo de essencialização de uma estética única a

---

<sup>16</sup> A decolonialidade será descrita vezes como teoria, vezes como opção. Assim, retomo as palavras do sociólogo Stuart Hall (1992, p. 283 *apud* Walsh, 2010) quando diz que a teoria é sempre advinda de uma prática social, portanto, utilizar a decolonialidade como uma lente para a leitura do mundo é tomá-la como uma opção política e transformadora.

ser aspirada diferenciam-se outras, que se configuram às vezes como arte popular, como cultura de massa, ou arte marginal, como elucida Fabiana Vidal (2016) em sua tese.

Tal teoria surge a partir de um grupo de teóricos latino-americanos de diferentes perspectivas epistemológicas em busca de investigar como se estruturam as relações políticas na América Latina pós-colonial e como transgredir essa barreira que se impõe desde o Ocidente, o grupo Modernidade/Colonialidade, ou M/C. Assim, surge o entendimento da colonialidade do poder como uma face constitutiva da modernidade (Ballestrin, 2013), que exprime a presença da força política Ocidental sobre as ex-colônias mesmo após o anulamento dos vínculos oficiais nestes territórios, isto é, após o fim das relações matriz-colônia (Quijano, 1992).

Em contrapartida, tais teóricos propõem a “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2016, p. 78) para não apenas perceber a colonialidade, mas também para criar formas de existir e resistir ao projeto de modernidade hegemônico, portanto, para transgredir o que Maldonado-Torres (2016, p. 84) chama de "zonas de ser e de não ser". O autor ilustra a partir de uma extensa discussão sobre as relações étnico-raciais ficcionadas pelo ideal europeu de civilização um novo viés colonial, a colonialidade do ser, e comenta:

O 'fato da desigualdade humana' é uma forma de expressar o convencimento de europeus acerca de seu pertencimento a um modelo superior de humanidade do qual outros sujeitos e comunidades inferiores não participam. Este aparente 'fato' faz com que a colonização do não europeu suponha não somente a exploração, senão também a desumanização dos colonizados, o que cria um novo fato que começa a se cristalizar sobre todo colonizado: 'o fato da desumanização'. (Maldonado-Torres, 2016, p. 84, grifos do autor).

O que se percebe a partir da fala anterior é uma sujeição fundada para corroborar com o ato da colonialidade e, então, com a “uni-versalização”<sup>17</sup> (Grosfoguel, 2016, p. 46) de um pensamento favorável ao Ocidente. A desumanização constituiu-se, inicialmente, pela invenção das categorias de raça, por uma supremacia racial, pela substituição de suas *culturas* pela *Cultura*<sup>18</sup> europeia e pelo epistemicídio dos povos colonizados (Grosfoguel, 2016), este último considerado o alicerce das Universidades modernas. Cabe, então, questionar a presencialidade deste epistemicídio nos currículos da formação docente, e como estes mantém a sujeição das

<sup>17</sup> Tomo emprestada essa escrita de Grosfoguel para remeter ao caráter universalizante presente nas instituições de ensino superior para toda a escrita.

<sup>18</sup> A diferença entre *culturas* e *Cultura* será abordada posteriormente utilizando como referencial o texto "Cultura, culturas e educação" (2003) de Alfredo Veiga-Neto.

zonas de não ser, mas também como contribuem para que a produção de conhecimento das licenciandas se encerre nesta categoria?

No que diz respeito ao epistemicídio por parte da colonialidade, uma perspectiva imprescindível para a discussão em andamento é a encaminhada por Mignolo (2010) no seu ensaio acerca de uma possível estética decolonial, pois, para este autor desde o seu cerne, a estética foi colonizada a fim de refletir a percepção sensorial europeia.

Assim, a transformação da *aesthesis* para estética lançou as bases para a construção de sua própria história e para a desvalorização de toda experiência estética que não tivesse sido conceituada nos termos em que a Europa conceituava sua própria experiência sensorial regional. (Mignolo, 2010, p. 14, *tradução livre*<sup>19</sup>).

É atenuante a noção de que a educação estética, seja aquela encaminhada no espaço da Universidade ou na informalidade do cotidiano, está também inserida no jogo da colonialidade. Por um lado, o letramento estético, inserido no sistema global-ocidental, conserva a percepção de mundo das sujeitas, por outro, renega às estas experiências outras, ou mesmo, a possibilidade de criações que não se insiram nesse contexto. Nesta altura, retomo o objetivo geral desta investigação para afirmar que cartografar os currículos da Licenciatura em Artes Visuais em busca de pistas decoloniais é eminente à decolonialidade estética, visto que promove a insurgência da zona de não ser.

Cabe destacar a naturalidade com que se assume essa força generalizadora exercida pela colonialidade e como “estas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial dos europeus, foram assumidas como categorias (de pretensões ‘científicas’ e ‘objetivas’) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder.” (Quijano, 1992, p. 12, *tradução livre*). Com essa assertiva, o autor demonstra a ficção criada pela dominação europeia desde a apresentação de um novo imaginário por parte dos colonizadores para dominar as experiências estéticas das Américas. Assim:

Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas a respeito da cultura europeia em uma relação exterior. Trata-se de uma colonização das outras culturas, mesmo que, sem dúvida, em diferente intensidade e profundidade segundo os casos. Consiste, inicialmente, em uma colonização

---

<sup>19</sup> Em vista de promover uma ação decolonial, todas as citações diretas são traduzidas para o português, como uma tomada de consciência e democratização do acesso à leitura.

do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si. (Quijano, 1992, p. 02, *tradução livre*).

Ainda de acordo com o sociólogo peruano, a subordinação da cultura por meio dos elementos estéticos, deu-se inicialmente como um produto (Quijano, 1992). No entanto, uma vez incorporado ao imaginário dominado, surge o que o professor Mario Mogrovejo Dominguez (2022a, *informação oral*)<sup>20</sup> denomina de “mal do olho”, a enfermidade visual estética à qual Mignolo (2010) se refere e que resulta não apenas na representação de elementos colonizados, mas na sua apresentação. Colonizados passam então a criar cultura referenciada naquilo que lhes foi imposto e a cultura dominante torna-se mantenedora dela mesma.

Ainda em sua fala, Mogrovejo (2022a) discute em suas investigações a potência institucional dos museus nesse processo de manutenção cultural e destaca a assimilação destes como espelhos da cultura nacional. Em sua pesquisa, o professor questiona o impacto da institucionalização de representações ocidentais, a exemplo da ampla influência barroca na cultura latino-americana e os símbolos religiosos-cristãos, que, para além do caráter arquitetônico, permeiam o imaginário cotidiano. Tais influências desencadeiam uma “pedagogia visual da submissão” (Mogrovejo, 2022a, *informação oral*) que se arraiga nas Universidades, principalmente nos currículos das disciplinas de História da Arte, que se sustentam na representação insistente de cânones estéticos ocidentais.

Para além do exposto, há de se evidenciar o caráter fetichista da estética ocidental, também reproduzido pelas disciplinas da Universidade, dados os elementos formais ensinados, as técnicas treinadas e as referências criativas apresentadas. Acerca disso, existe a ação colonial de distanciar e, assim, mistificar as experiências estéticas dos colonizados, tornando-a almejável para então, inseri-la parcialmente como forma de conquistar uma espécie de poder, de superioridade (Quijano, 1992, p. 3). Isso sugere não mais uma zona de não ser, mas de nos tornarmos o que não somos. Em consequência, a estética ocidental torna-se um fetiche e um degrau fictício para o empoderamento no sistema moderno-global.

Essa ficção é lida aqui a partir do surgimento das zonas de ser e não ser delimitadas por relações étnico-raciais, de gênero e trabalho, que criam um sujeito que se eleva a tais categorias, externo a elas, o sujeito natural, o homem-heterossexual-branco-burguês-europeu

---

<sup>20</sup> Informação oral proferida pelo professor na conferência de abertura do XXXI Congresso da Federação Brasileira de Arte/Educadores, disponibilizada pelo canal Coordenação Licenciatura em Artes Visuais UFJF no YouTube, exibida em 27 de novembro de 2022.

(Grosfoguel, 2016). Portanto, o uso do termo "fictício" retoma a ideia articulada pelo M/C de que o conhecimento ocidental tem a pretensão de tornar-se universal, essencial, ou mesmo, naturalizado, mas, de fato, parte de experiências regionais, ou seja, do Ocidente, para respaldar a colonização estética e subalternizar quem não se insere como sujeita natural.

A partir das compreensões aqui citadas, cabe refletir acerca dos binarismos criados pela colonialidade, que coloca em jogo subalternos/dominantes, ocidente/resto, brancos/não-brancos etc. O que chama a atenção é que dentro desses binarismos, uma face é sempre monocultural, aquela que representa o colonizador, e a outra é composta de diversas identidades que se unificam na subalternidade, assim, o jogo de poder inscrito na colonialidade insinua que apenas uma episteme é válida e, portanto, universal. Nesse aspecto, os Estudos Culturais têm grande contribuição ao evidenciar:

[...] como desconstroem-se ou diluem-se as barreiras entre binarismos resistentes para tratar culturas e classificá-las no que ainda é chamado de alta cultura e baixa cultura, ou de cultura dominante e cultura popular ou, ainda, de cultura do centro e cultura das margens, sendo a primeira ainda hoje tratada como a cultura de referência, modelo, expressão máxima, enquanto a segunda expressão está ligada às demais culturas, consideradas de menor valor e relevância. (Vidal, 2016, p. 81).

Com o propósito de encontrar outras possibilidades de interação e mirando uma Arte/Educação numa perspectiva de emancipação, busco aqui apontar elementos presentes na formação inicial em Artes Visuais, mas também traçar alternativas, unir ao conjunto de pesquisadoras que trabalham para que as Artes Visuais promovam um espaço de liberdade estética, isto é um contingencial experimentativo. Por isso a escolha do termo 'DE'colonialidade<sup>21</sup> na presente pesquisa, pois sugere transformações ativas pensadas não apenas no âmbito do conhecimento formal, mas principalmente com os movimentos e práticas sociais em uníssono com as identidades e experiências das agentes educativas (Oliveira, 2016, p. 3).

Como continuidade das reflexões aqui feitas, discutiremos a seguir alguns aspectos da formação docente no sentido da decolonialidade e estratégias possíveis para a transformação da educação em um caminho de fomento das experiências e da democratização do ensino.

---

<sup>21</sup> Este trecho elucidava a diferença entre decolonial e descolonial para apontar uma escolha que vai além da semântica. Ainda assim, congrego com os apontamentos de autoras da descolonialidade, anticoloniais e das epistemologias do Sul que somem ao debate em questão.

## 2.2 TRANSFORMAÇÃO DOCENTE

Como já frisado anteriormente, a opção por investigar a Licenciatura em Artes Visuais parte de um desejo muito íntimo de compreender as lacunas percebidas a partir do olhar para o meu processo formativo, desde o currículo até as articulações epistemológicas presentes e formuladas nas paredes da Universidade. Assim, esta seção é um esboço de como a colonialidade forma o que chamo aqui de uni-versidade e quais as pistas emancipatórias propostas pela opção da decolonialidade que apontam para uma pluri-versidade.

Na esteira do pensamento de Maldonado-Torres (2016), as disciplinas que contêm o pensamento moderno no contexto da Universidade passam por um longo período de formulação e surgem da distinção entre a linha do religioso, o lado divino, e a linha secular, o cerne do pensamento moderno racional que distingue e hierarquiza as pessoas por meio de suas crenças, saberes, culturas etc. Após a distinção entre tais linhas, o autor aponta o surgimento de uma nova categoria contida dentro da linha secular, a linha ontológica.

O caráter ontológico ao qual o autor se refere, diz respeito à materialidade e distinção entre existências, identidades e culturas, sequenciando a hierarquização delas. Para tanto, foi necessário aprofundar, através dos processos de colonização, a marginalização dos povos colonizados, desta vez afirmando que aquelas que não participam de determinadas práticas sociais, as ocidentais, não existem, criando as “zonas de ser e de não ser” (Maldonado-Torres, 2016, p. 84). Dentre os perigos dessa diferenciação, está o fato de que o pensamento moderno não se responsabiliza pelo embate moderno-colonial, tornando-o essencial, para além de se beneficiar das relações de subalternidade. Exemplos disso são a escravidão dos povos africanos, o apagamento das culturas dos povos originários das Américas e as distinções de gênero e dissidência sexual, entre outras.

A relação que busco delinear junto ao pensamento do autor diz respeito à disciplinarização que ordena a formação na Universidade como mantenedoras dessa linha ontológica, pois:

[...] as disciplinas da universidade europeia moderna podiam e podem conviver com e ajudar a produzir a invisibilidade, a marginalização e a patologia de comunidades racializadas e colonizadas, de suas obras e produtos. Isto faz também com que os métodos e as pressuposições dessas disciplinas não só operem dentro dos limites e das fronteiras da linha secular, mas que desempenhem um papel crucial na redução dos problemas criados pela linha ontológica a problemas de outro tipo, particularmente em relação à

oposição entre religião e secularismo, ou tradição e razão, que servem para evadir a confrontação com o “fato da colonialidade”. (Maldonado-Torres, 2016, p. 83-84, grifo do autor).

Perante o exposto, cabe ressaltar que o papel da uni-versidade como um produto/instrumento desse sistema moderno-colonial perpassa, além do epistemicídio, por um ontomicídio, ou seja, o apagamento da existência de todas aquelas identidades que não são compreendidas dentro da linha secular ou da “zona do ser”. Em tempo, rememoro a fala anteriormente citada do professor ao impedir que trouxéssemos Davi Kopenawa como um referencial criativo e, então, negando a sua subjetividade material dentro de determinado contexto.

Em consonância, há ainda que se considerar o que nos alerta Hall (2008) sobre a produção do espaço universitário como um projeto político mantenedor do pensamento ocidental e do cartesianismo, ou seja, de que a racionalidade é o que determina a validade do conhecimento humano e, portanto, da ciência.

Tal pensamento explicita que: “o conhecimento colonial pode ser sintetizado pela valorização da concepção racionalista de ensino e pelo entendimento que a aprendizagem acontece como um recebimento de fora para dentro” (Chaves, 2021, p. 169). Essas afirmativas corroboram com a criação das “zonas de ser e não ser” e servem à sua regulação, legitimando por meio da noção que o conhecimento é acessado pelas discentes, e não produzido por elas. Logo, cabe ponderar quais são as ações arraigadas na formação de docentes em Artes Visuais que sujeitam as discentes ao mero acesso, e nega a validade de suas experiências culturais, cotidianas, locais como conhecimento. E ainda, quais são as pistas existentes que legitimam, instigam e emancipam suas experiências como produtoras culturais.

Trago para pensar esta colocação um atravessamento que me aconteceu durante a escrita deste capítulo. Ao assistir televisão, escutei no comercial de uma Universidade privada do estado em que resido o seguinte lema: “Conquiste esse conhecimento”. Duas considerações podem ser feitas aqui, a primeira delas diz respeito ao que já vem sendo dito, de que o conhecimento é externo à pessoa em formação e que esta precisa o acessar por meio de instrumentos que apenas a uni-versidade pode conferir. A outra tem a ver com a crescente neoliberalização do saber, a transformação deste em um produto conquistado primeiro com o pagamento de uma matrícula ou parcela, ou com a avaliação em uma prova para que, então, o corpo docente forneça o produto, o conhecimento (Chaves, 2021).

No que segue, os espaços de ensino passam a funcionar como uma empresa de especialização em força de trabalho, fornecendo profissionais com suficiente acesso ao conhecimento para desenvolver um bom trabalho, isto é, um trabalho lucrativo. Questiono então, com plena consciência de que o lucrativo diz respeito ao enriquecimento público e privado e que dentro dessa perspectiva já existe uma hierarquização entre quais cursos são mais ou menos rentáveis, qual o trabalho especializado de professoras de Artes Visuais dentro da lógica neoliberal? Seríamos as responsáveis por regular e perpetuar as redes de significados e atravessamentos da colonialidade?

Sobre a indagação, Chaves (2021, p. 116, grifos do autor) contribui:

[...] o neoliberalismo não é implantado nas instituições de ensino diretamente pelos principais interessados reais lucradores, visto que estes atuam preferencialmente de forma indireta. Na verdade, por mais que seus interesses e vontades possam interferir na sociedade e até mesmo nas legislações educacionais, são os professores que de fato operam o ensino, os quais, de forma prejudicial, muitas vezes mimetizam o *status quo*.

Na continuidade das discussões, é preciso fortalecer o argumento de que é por meio de uma Arte/Educação ampla e que possibilita a inserção da sujeita em formação nos debates, no currículo, na estrutura da construção de saberes, é que se torna possível um pensar/agir decolonial. Para tanto, questiono os moldes sobre os quais a formação se dá, desde uma reprodução de padrões ocidentais, como a hierarquia em sala de aula, o trato da aluna como receptora e, futuramente, reprodutora de discursos e, em consequência, a não consideração de suas experiências como conhecimento. Há, então, espaço para que as pessoas em formação se tornem “sujeitas da experiência”, isto é, centralizadas na produção do conhecimento com seus próprios repertórios e subjetividades?

Traçamos um diálogo com a perspectiva da cultura entrelaçada à educação (Veiga-Neto, 2003) e suas contribuições desde o que se entende por *Cultura* até a dilatação das *culturas*, movimentada pela virada cultural. Em conformidade com Veiga-Neto, afirmamos que a Cultura se refere a uma série de práticas sociais erigidas desde o norte global e sustentadas por uma política educacional que as eleva ao plano essencial e externo ao ser humano, tornando-a o referencial único de civilização e alcançável apenas por aquilo que a transmite, a própria educação.

Ressalto, oportunamente, que esta concepção de educação articulada pelo autor se refere a uma instrumentalização do campo educacional, que está a serviço de quem detém os

meios de poder e controle sobre tal, ou seja, a educação neoliberal. Em contramão, o autor sugere a transformação já apontada da educação, isto é, das agentes da educação em *transformadoras* culturais, desvelando uma noção de que a cultura é, na verdade, plural, mutável e não hierárquica, por conseguinte, culturas.

A razão primeira de trazer tal discussão à tona é a iminência de compreender a sala de aula, seja ela no âmbito da formação docente ou da educação básica, como um ambiente que ainda remete à Cultura, um lugar de acesso e elevação do pensamento humano que constrói a figura da docente como supervisora ou transmissora de um conhecimento que está posto e é permanente. Como alternativa, busco me aproximar de estudos que afirmam repetidamente que a educação é, também, um espaço de construção e de compreensão das diversidades, mas principalmente uma beneficiária quando pensada desde/com/pelas diferenças. É, portanto, na tentativa de articular um “conhecimento-emancipação” (Chaves, 2021, p. 169) que enalteço a demarcação de currículos e atitudes da formação docente que possibilitem a construção de práticas sociais e identitárias junto com as sujeitas e suas realidades.

Momoli (2019a) dedica sua tese de doutorado a narrar sua trajetória como professor-pesquisador da formação docente em Artes Visuais em meio aos atos políticos em prol da garantia de direitos trabalhistas para profissionais da educação. No estudo realizado, o agir docente desde as resistências políticas contribui para o entendimento de que a articulação de saberes se dá em qualquer espaço que resulta na transformação da realidade, e afirma a necessidade de aproximar conhecimento e discentes através de suas experiências estéticas e políticas.

Com o objetivo de assimilar como a formação docente se relaciona à colonialidade, consideramos importante atrelar as negações ontológicas ao apagamento epistemológico, que pode ocorrer desde a extinção de determinados símbolos culturais, por sua substituição e pela formulação de uma noção de racionalidade intimamente atrelada ao pensamento cartesiano. De acordo com diversas pesquisadoras que compõem a espinha dorsal deste trabalho, o “penso, logo existo” que sustenta o pensamento de Descartes segmenta a formulação do conhecimento, excluindo formas outras de conceber a realidade, e, portanto, sinto, experiencio, aprendo, compreendo, logo existo são negligenciados. Pois, possibilitar outras formas de saber que ultrapassem a racionalidade reflexiva, que parta das sensações, das vivências e, principalmente, das ações é presenciar integralmente as sujeitas (Dussel, 1986).

Neste aspecto, a construção de uma pesquisa em Artes Visuais que busca contribuir para a democratização do conhecimento a partir da formação inicial, torna-se quase que

automaticamente menor, visto que surge, por meio do cartesianismo, uma hierarquia entre razão e subjetividade. Cabe, assim, questionar como a racionalidade é percebida dentro dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e se existe espaço para que as futuras professoras se tornem transformadoras docentes e não apenas sejam vistas como receptoras de conteúdos.

Para compreender em amplitude os termos em que se insere a formação de professores e professoras, evoco as palavras de Giroux (1997, p. 197, grifos do autor) quando comenta que

[...] o espaço político que a formação de professores ocupa hoje continua, de maneira geral, não dando ênfase à luta pelo fortalecimento dos professores. Além disso, ele geralmente serve para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativas que caracterizam as sociedades dominantes. De fato, é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*.

O reconhecimento do lugar político que as licenciandas ocupam na construção de conhecimentos é, também, pista para a decolonialidade na formação docente na compreensão de que existe uma “negociação de sentidos” (Gonçalves; Rodrigues; Garcia, 2018, p. 122) que atravessa a produção de sentidos outros. Cabe, assim, problematizar quais os sentidos e a serviço de quem estes são articulados, e ainda se estes dialogam com a realidade sociocultural das sujeitas em formação.

No que tange à complexa relação de circulação dos saberes (Momoli, 2019a), acredito ser por meio de um agir pedagógico consciente, ético, político e engajado que se exercem as mais democráticas práticas de formação. Oliveira (2007), então, comenta sobre o “cuidar de si”, ou que chamo aqui de “entrelugar” como um agir pedagógico necessário para formação de formadoras, pois é a partir do autocuidado, do olhar e respeitar a si, que compreendo a outra. Portanto, exercitar um olhar plural, considerando as particularidades, existências, ciências, epistemologias e ontologias como igualmente importantes, seja para seus próprios contextos ou para o grande coletivo, aspectos que sinalizam uma atitude decolonial.

À medida em que sou provocada a refletir acerca das atitudes decoloniais e a produção de identidades/subjetividades na formação inicial, retomo a trilha de Ana Mae Barbosa (1998, p. 16) quando diz que a arte é: “[...] um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. [...] Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence”. Parto, assim, de uma opção decolonial e intercultural da educação que possibilite presenças identitárias mais fortuitas, atravessadas não somente pela estética ocidental, mas que vislumbram, também, sua emancipação e produções de estéticas outras, constituídas nos seus próprios termos.

Em consonância, incentivar a formação de professoras como “intelectuais transformadoras”<sup>22</sup> (Giroux, 1997, p. 157) é igualmente urgente para presencializar epistemologias e ontologias outras na formação docente e, de modo específico, no campo da formação docente em Artes Visuais, visto que tornar-se intelectual no sentido dado pelo teórico, é lutar pela democratização do ensino, reconhecendo-o como um lugar de debates políticos. Neste viés, o autor aponta como medida de transformação a existência de professoras em formação enquanto críticas do discurso e problematizadoras de conteúdos, entre tantas outras formas de tornar-se intelectual, a fim de “[...] desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula” (Giroux, 1997, p. 163).

Essa perspectiva indica que as experiências cotidianas e formais atravessam a produção de saberes que, conforme discutido, estão embotados pela colonialidade. Por conseguinte, romper com esse padrão de domínio no âmbito da formação inicial por meio de táticas insurgentes vem se mostrando uma perspectiva investigativa. Ao ponderar quando e como isto aconteceu na minha trajetória, percebo uma semelhança também nos textos que referenciam a escrita, pois muitas dessas atitudes vêm sendo encaminhadas na Iniciação Científica ou na Pós-Graduação, destacando a relevância da pesquisa no levante decolonial.

Ao mesmo tempo a reflexão encaminhada, tanto a partir da minha própria história quanto nos estudos de Momoli (2019a), Moura (2018) Azevedo (2021)<sup>23</sup> e outras, aponta que esse levante está centralizado na pesquisa ou no desenrolar da atuação profissional, mas não na formação inicial como um todo, sugerindo, então, que a opção decolonial não pode ser seccionada em metodologias ou currículos ou pesquisas, mas tornar-se uma prática desde o agir docente, em todos os níveis da Educação.

Por conseguinte, convém indagar se existe uma terceirização, ou ainda, um cerceamento da responsabilidade de incentivar a docência intelectual e insurgente desde a graduação para as atividades de pesquisa. Esta provocação feita oralmente durante uma conversa informal com Déba Tacana, direcionou minhas reflexões para um apanhado teórico ao qual tive acesso nas diferentes atividades realizadas apenas ao final da graduação durante o

---

<sup>22</sup> O texto original refere-se a “intelectuais transformadores” (Giroux, 1997, p.157), porém, em acordo com o proposto ainda no início desta escrita, utilizarei o gênero feminino.

<sup>23</sup> Estes estudos se encontram no Estado do Conhecimento junto a outras reflexões do campo da Arte/Educação decolonial (Oliveira; Vidal, 2022).

PIBIC e na Pós-Graduação, oportunidade distante para as companheiras de curso que não tinham a mesma segurança econômica, disponibilidade de tempo ou que não foram provocadas a experienciar a desobediência epistemológica em disciplinas do curso, vivência esta que também foi escassa para mim.

Parto dessa provocação para pensarmos se caímos em uma armadilha outra da colonialidade, que além de hierarquizar os saberes, coloca em disparidade quais articulações e acesso são permitidos e em quais esferas da formação.

Esta discussão é continuada na seção abaixo tendo em vista as contribuições dos Estudos Culturais e da decolonialidade para a transformação das práticas docentes na formação inicial, na compreensão de currículo decolonial e nos rumos das licenciaturas em Artes Visuais.

### 2.3 DEVANEIOS SOBRE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO EM ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A escrita desta seção se desenvolve como uma bricolagem teórica que aproxima o que pensam autoras dos Estudos Culturais e da decolonialidade e pesquisadoras do campo da Arte/Educação, mais precisamente, da formação docente, a respeito do currículo e da sua especificidade dentro da formação em Artes Visuais. Para tanto, estão presentes aqui uma gama de leituras tecidas a fim de lançar ideias sobre o currículo na formação em Artes Visuais.

Buscamos conjecturar a compreensão de currículo por parte de teóricas dos Estudos Culturais e observá-lo também como opção decolonial, por desvelar o caráter determinado do currículo, mas, principalmente, por compreendê-lo como prática discursiva social e determinante. Isso implica que, à ótica de Silva (1999a), o currículo atravessado pelos significados que o compõem torna-se significante do discurso e, em decorrência, produtor de discursos e práticas sociais.

Na especificidade do currículo das Licenciaturas em Artes Visuais, as pessoas em formação, em grande parte, são apresentadas a estruturas epistemológicas, ontológicas e estéticas – no âmbito disciplinar e extra disciplinar – e, neste atravessamento, escolherão as lentes com as quais olham para o mundo, o interpretam e (trans)formam. Tal escolha está pautada diretamente na compreensão de currículo adotada pela Universidade tal qual a conhecemos, que se estrutura na dualidade da legitimação e deslegitimação de expressões identitárias, autorizando o reconhecimento de uma hegemonia e a negação de outras.

Portanto, a reflexão aqui encaminhada é uma tentativa de compreender os caminhos possíveis para a subversão desse currículo mantenedor da colonialidade e que nos auxilie a ter uma posição crítica frente aos discursos hegemônicos e uma prática curricular que reconheça as diferenças (Passos, 2019).

Para tanto, cabe uma breve apreciação das diferenças entre as teorias curriculares críticas e pós-críticas para melhor compreensão do que orienta a investigação. Do ponto de vista dos teóricos críticos, a concepção de currículo é uma prática analítica das relações sociais e das normas centralizadas no conhecimento universal (Moreira, 2001), tendo as pessoas imbricadas nesta sociedade pouco poder de transformação, visto que ela se constitui como uma organização hegemônica ao indivíduo (Pacheco, 2013).

Em contrapartida, as teorias pós-críticas buscam centralizar suas noções de currículo nas sujeitas que o vivenciam e nas suas produções de conhecimento a partir da mediação identitária e cultural com as quais se relacionam (Silva, 1999a). Isso demonstra uma prática curricular que se distancia da aprendizagem conteudista e se constrói enquanto “experiências de aprendizagem” (Moreira, 2001, p. 3) capaz de formar e transformar as identidades, práticas sociais e culturas de quem está inserido no processo de aprendizagem (Silva, 1999a).

Tais concepções curriculares nos auxiliam a refutar a noção de que professoras em formação são meras receptoras de discurso e conteúdos e, portanto, estão fadadas à reprodução de cânones. Em contrapartida, podemos evidenciar que elas produzem suas próprias práticas discursivas e que, quando submergidas em experiências curriculares moderno/coloniais que as atravessam em volume e qualidade sem as ferramentas críticas necessárias para contextualizá-las, podem alimentar a própria colonialidade.

Uma possibilidade contra hegemônica se revela na desnaturalização do currículo, para então compreendê-lo como a representação de práticas sociais em determinados contextos políticos que desencadeiam a apresentação de diferentes significados e a formação das identidades (Silva, 1999).

Hall (2014, p. 13) comenta sobre como o influxo cultural é gerador de conflitos internos “[...] de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Essa discussão é oportuna para a formulação da compreensão de currículo que se evidencia nesta investigação, pois o modo como vivemos em sociedade requer a noção de que somos atravessadas e atravessamos continuamente as culturas, e que formamos e rompemos nossas identidades a partir delas.

Um dos desafios encontrado ao longo da jornada enquanto estudante na licenciatura é que o espaço da formação docente não é entendido como parte deste jogo político e se abstém de reformulações curriculares a partir de quem o integra, ou seja, não compreende as discentes como fundamentais a formulação de conhecimento. Nesta relação, aquelas pessoas que são diferentes do padrão hegemônico têm suas experiências deslegitimadas nas relações de poder e conhecimento, suas identidades negadas na Universidade e, devido a colonização do currículo, são atravessadas pela estética moderno/colonial que, por sua vez, as levam a almejar a normatividade como uma ferramenta de legitimação e de poder.

Em busca de auxiliar a resolução da emancipação da sujeita desse contexto único é que pondero sobre a questão das identidades, pois ao falar delas abordo as diferenças constitucionais do indivíduo. Assim, se o currículo não integra as diferenças inerentes à sociedade, como pode este ser democrático? E como pode contribuir para o reconhecimento das discentes em suas próprias realidades e, ainda, auxiliá-las a transformá-la? Como pista sobre o tema é imperativo o reconhecimento das diferenças culturais para a garantia da emancipação cultural, que tende a ser apartada da “pessoa comum” e restrita à seleção e produção da elite intelectual, política e econômica.

Em complemento, cabe evidenciar que a distinção entre o que pode ou não ser produzido por determinados grupos sociais é, também, histórico-cultural e que “[...] a estética e a arte se constituíram no processo de conquista e de colonização do projeto moderno/colonial ocidental patriarcal em um padrão de poder que racializa subjetividades [...]” (Achinte, 2023, p. 150). Na esteira deste pensamento, a edificação da formação docente em Artes Visuais por grupos historicamente dominantes, como as escolas jesuítas, as belas artes ou as escolas tecnicistas, determinam quais identidades compõem o currículo da licenciatura e deliberam a sua regulação para que se tornem o “normal”.

Para além de evidenciar o processo sobre o qual se erige o currículo, tenho como caminho a problematização do que é fundamental a ele, o artístico em si, que:

[...] não está dado em alguns objetos, em algumas obras ou em algumas ações, mas se dá em uma complexa rede de significações tecidas a partir de tramas e lógicas diversas, como os sistemas simbólicos, as relações econômicas, as relações sociais e as experiências pessoais e sociais, entre outras (Camnitzer, 1995, p. 109).

Esta pista vai ao encontro da discussão da interculturalidade crítica (Walsh, 2019), como uma possibilidade pedagógica para além do sistema da modernidade ocidental. Essa

alternativa chama a atenção para a pluralidade cultural sem perder de vista a colonialidade, o que torna possível a superação dos binarismos citados anteriormente e o reconhecimento de diferentes identidades culturais que convivem em um sistema desenhado para a manutenção da subalternização.

Neste intento, interculturalidade crítica diz respeito à inserção das diferenças nas relações sistemáticas da colonialidade e a quais estratégias podem ser criadas para suas existências. Essa ação nos permite entender que a Arte/Educação e a subjetividade crítica se relacionam no aprendizado centralizado desde/com o outro e que àquelas pessoas que correspondem à zona do ser não mais “dão voz” às demais práticas sociais, mas as ecoam respeitando os sistemas socioculturais nos quais elas se formam.

É nesta conjuntura que Momoli (2019a) também relata parte da sua jornada como professor da Licenciatura utilizando como método a narrativa (auto)biográfica, e dá destaque para sua participação nos protestos contra as mudanças nas previdências de servidores públicos do estado do Paraná, em Curitiba no ano de 2015, assumindo isso como um agir docente. Nas investigações encaminhadas pelo autor, o agir docente pode se dar de diversos modos.

A alternativa apresentada é a prática docente do Arte/Educador em conformidade com as experiências que nos atravessam. Isso implica na compreensão de que as vivências da formação podem acontecer no cotidiano e serem igualmente relevantes às vivências formais. Logo, o autor descentraliza os caminhos possíveis para a democratização da formação docente em Artes Visuais dos campos das artes e da educação, sugerindo que a formação docente se dá, de fato, a partir das articulações de saberes interessadas em transformações estéticas, éticas e políticas em qualquer espaço.

Em conformidade com o que sugerimos ao longo da escrita, Momoli (2019b) reafirma a centralidade das experiências das discentes enquanto práticas transformadoras do conhecimento universal para o conhecimento sensível e engajado, que não apenas observa o mundo, mas o move criticamente.

Ao trazer outros elementos para as reflexões, compreende-se que, dentre as pistas de uma formação docente outra, Moura (2018) revela a desobediência epistêmica como um possível caminho para a democratização das pedagogias, incumbindo ações diretas às educadoras decoloniais. De acordo com o autor, é impreterível uma rebelião desde as subjetividades, que atinjam diretamente os currículos da formação docente em Artes Visuais, pois estes são, além de mantenedores da colonialidade, formadores do conhecimento e de identidades. Assim, a inserção de outras referências teóricas e subjetivas nos currículos, uma

reformulação das bases curriculares, das didáticas e das práticas pode resultar na formação pensada por outros eixos, revelando aquilo que foi apagado pelo epistemicídio.

À vista disso, além da necessidade de informar os detentores do conhecimento, existe uma urgência em conversar com as licenciandas, no caso específico deste estudo, do campo das Artes Visuais, e inseri-las na construção desses novos currículos, de torná-las presentes e mostrar o que está escondido na ficção da colonialidade. Inserir a desobediência no espaço da Universidade é construir uma pluriversidade e presenciar todas àquelas que são ditas “outras”, pois, de acordo com a professora Ana Mae Barbosa (1998, p. 16, grifo da autora) a Arte/Educação é um caminho possível para:

[...] desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

Ao rememorar minha formação, o desejo inicial era pesquisar o modernismo europeu e como, ao ser instigada a pensar as produções da cidade de Porto Velho houve um encantamento, um atravessamento estético que não seria possível sem a desobediência aos cânones da colonialidade. Foi preciso desobedecer ao currículo, à ficção, para que eu chegasse até aqui, para que eu me percebesse ausente naquele espaço e para que a possibilidade de me presenciar se tornasse uma realidade.

Complementando as reflexões teóricas deste estudo, costuramos e nos debruçamos também sobre as contribuições da Arte/Educação, mais precisamente, no que tange a educação libertária (Barbosa, 1991), pois, para além da consciência e enfrentamento do currículo atual, almejamos o reconhecimento das sujeitas em suas próprias representações estéticas.

Dessa maneira, encontramos na Abordagem Triangular (Barbosa, 1991) outra trilha a ser seguida para a emancipação das identidades e culturas na Licenciatura em Artes Visuais. Quando a autora dialoga sobre a liberdade no contexto da expressão subjetiva, ela nos pede atenção para que tal ação não seja encarada de forma leviana, mas pensada pelo viés crítico, já que apenas somos inteiramente livres quando temos a consciência das escolhas que fazemos e dos atravessamentos que nos permitimos experimentar.

A Abordagem Triangular nas suas ações basilares de ler, contextualizar e praticar arte remete ao aprendizado de “escolher, reconstruir e reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca e com a cultura dos outros” (Barbosa, 2010, p. 31). Prontamente, observo que as práticas das discentes estão em constante atravessamento por seus repertórios estéticos e que as produções de arte disponibilizadas para a leitura e formação curricular, mesmo aquelas já consagradas no campo da arte, são analisadas com as lentes que compõem os olhares dessas formandas (Vidal, 2016).

Em suma, é pelo atravessamento estético das discentes e pelo fornecimento de ferramentas críticas por parte das docentes que a Arte/Educação se assoma às práticas decoloniais no ensino das Artes Visuais em Rondônia, possibilitando a construção de um currículo com as professoras em (trans)formação desde as suas leituras e contextualizações das práticas artísticas à construção material e plástica das realidades culturais em que desejam ser inseridas.



### 3 CONVERSAS COM O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DA UNIR

Primavera nos dentes

*Quem tem consciência para ter coragem  
 Quem tem a força de saber que existe  
 E no centro da própria engrenagem  
 Invento contra a mola que resiste  
 Quem não vacila mesmo derrotado  
 Quem já perdido nunca desespera  
 E envolto em tempestade, decepado  
 Entre os dentes segura a primavera*

(Secos & Molhados, 1973)

Ao intencionar a pesquisa é necessário alinhar todas as etapas investigativas ao problema inicial, a fim de executar um trabalho fiel a sua própria identidade. Por isso, quando houve o desejo de dialogar com o currículo da licenciatura em Artes Visuais da Unir num viés decolonial, percebo que a maneira mais justa de fazê-lo seria escutando aquelas que integram o currículo, portanto, com as discentes do curso.

Como dito na introdução deste estudo, os encontros foram divididos em quatro momentos, sendo os dois primeiros apenas conversas guiadas por perguntas e expressões previamente preparadas e os dois últimos, conversas orientadas pelo bordado. No entanto, a escolha que farei na escrita a seguir, diz respeito a uma divisão mais temática e dialogal, pois alguns assuntos foram abordados em mais de um encontro e assim como as memórias, as ideias decorrentes das conversas nem sempre são contadas cronologicamente.

Assim, ao longo desta seção conto dos processos de organização das conversas e bordados e as análises feitas junto às participantes.

#### 3.1 FUXICANDO

Para início de conversa, a vontade de falar do lugar de onde venho e com as pessoas com as quais me transformo docente fez-me deslocar de João Pessoa a Porto Velho. Era primordial que as conversas fossem feitas presencialmente, já que defendo que é no olho no olho, no contato e nas trocas possíveis com a presencialidade que as conversas se incorporam, por isso, a visita à cidade foi planejada para o meio do semestre acadêmico, garantindo maior adesão de discentes.

Em uma primeira ação de recrutamento das possíveis participantes, entrei em contato com a chefia do Departamento de Artes, com a coordenação do Núcleo de Ciências Humanas da Unir e com as professoras do curso e solicitei que cedessem um tempo de suas aulas para que eu explicasse a pesquisa e recolhesse o contato daquelas que tivessem interesse em participar das conversas.

Neste início, busquei preferencialmente em visitas às salas de aulas do último ano de curso, uma vez que considerei que as formandas destes períodos já haviam passado por diversas experiências, sejam elas coloniais ou decoloniais, e cogitei que teriam uma compreensão ampla do currículo. Optei por selecionar pessoas da mesma turma, visando um maior conforto para as participantes que poderiam se sentir intimidadas na presença de uma pessoa externa aos seus cotidianos, apesar de muitas terem sido calouras de curso quando eu estava finalizando a graduação.

Após as visitas iniciais, a turma do último ano de Estágio Supervisionado se mostrou bastante interessada em participar e todas as 10 integrantes se prontificaram a integrarem a primeira conversa para entender os movimentos da pesquisa com maior profundidade. Naquele momento, esta turma organizava uma exposição como encerramento da disciplina e o professor responsável me convidou para participar de duas rodas de conversa sobre a exposição, o que contribuiu para estreitar as relações com as participantes e com o nosso entrosamento.

Antes de iniciar a conversa, nossa maior preocupação foi programar os encontros para que não afetassem negativamente a rotina acadêmica das participantes, problema que foi rapidamente resolvido com o auxílio do professor ministrante da atividade de Estágio Supervisionado, que nos cedeu parte do seu horário para a ação. Esse movimento foi de grande ajuda e afeto, tanto para a minha formação como para a das participantes, que puderam partilhar suas experiências e ter uma vivência outra no âmbito da graduação.

Devo dizer que todo o processo de retorno a Universidade e reencontro com pessoas que participaram ativamente do meu processo de formação como professora foi de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa. Essa é mais uma das experiências transformadoras que levarei comigo, pois fui acolhida por antigos professores e, hoje, colegas de profissão. Fui também muito ouvida por eles e os escutei, posso dizer que exercitamos rodas de conversas que não estavam previstas em roteiro e que se tornarão, quem sabe, mais um trabalho de formação para possíveis estudos futuros.

O grupo final foi formado por quatro participantes, sendo três mulheres e um homem. Após uma breve introdução a conceitos-chave da pesquisa, expliquei as opções que faço na

escrita ao subverter as flexões de gênero para o feminino e perguntei se estavam todas de acordo, não havendo oposição. Também perguntei se elas prefeririam manter anonimato, e assim escolheram, pois tinham receio de que algumas de suas falas se tornassem problemáticas junto ao departamento por revelarem embates pessoais. Assim, os pseudônimos atribuídos às participantes serão as cores Terra, Rosa, Turquesa e Amarelo, que julgo se aproximarem de suas personalidades após o curto período de convivência, e os trechos de suas falas serão transcritos nas cores determinadas.

Após os contatos iniciais, uma das participantes e, também, estagiária do Museu da Memória Rondoniense (MERO) ofereceu o espaço do Museu para nos acolher no primeiro encontro. Esse espaço é localizado no centro da capital rondoniense, na antiga sede do governo, o Palácio Presidente Getúlio Vargas, em frente ao Mercado Cultural e à sede administrativa da Universidade Federal de Rondônia, sendo, portanto, parte de um complexo cultural importante para a história da cidade de Porto Velho. No momento da primeira conversa, o Museu abrigava a exposição “Rondônia: afetividade poética do lugar” do fotógrafo Ederson Lauri.



Figura 11 Palácio Presidente Getúlio Vargas, sede do Museu da Memória Rondoniense.

Fonte: <https://rondonia.ro.gov.br/museu-da-memoria-rondoniense-e-criado-por-meio-de-decreto-pelo-governo-de-rondonia/>.



Figura 12 Fotografia da exposição de Rondônia: afetividade poética do lugar, Ederson Lauri, 2023, mais imagens disponíveis no site do artista: <https://www.edersonlauri.com/>  
Fonte: acervo pessoal.

Já no segundo encontro, nos reunimos no Mercado Cultural, também parte desse complexo cultural no centro histórico da capital. Para além da facilidade de acesso das participantes, que dependem do transporte público para acessar o campus da Universidade, e porque o MERO oferece a convivência com artefatos e obras de arte, a escolha dos locais das primeiras conversas retoma memórias de formação. Foi nesse complexo que tive vivências que despertaram o olhar para as expressões do meu local de origem, vivências estas que descobrimos serem partilhadas por grande parte das conversadeiras.



Figura 13 Mercado Cultural de Porto Velho.

Fonte: <https://www.rondoniadinamica.com/noticias/2021/03/permissionarios-sao-selecionados-para-o-mercado-cultural-em-porto-velho,99088.shtml>

Penso que é importante uma primeira reflexão sobre como a cidade nos afeta no sentido de ser uma espécie de galeria visual introdutória do olhar, o primeiro atravessamento de historização visual que vamos construindo muito cedo, nas nossas idas e vindas, ainda quando nem percebemos que estamos também formando nosso olhar, nosso gosto estético. Guardamos memórias que são coletivas e nos formam enquanto sociedade, elas compõem as práticas sociais que articulamos e constroem nossas identidades como um “ecossistema pedagógico” (Guimarães, 2014, p. 2352).

Essa fala se origina da observação de que, apesar de sermos parte da cidade e ela apresentar e ter representações estéticas a todo momento, são poucas as inserções dela no espaço da Universidade. Durante o exercício de uma autobiografia de formação, não consigo pensar em disciplinas da graduação que se dedicassem às representações populares ou expressões artísticas urbanas de Porto Velho. Mesmo aquelas que discutiam contexto urbano, tridimensionalidade, arte contemporânea e outros, não se debruçavam à observação e interação com a capital rondoniense, se limitavam a tratar as produções de grandes centros artísticos como um acervo, uma memória que sustenta discursos já elaborados.

Esse mote alimentou a questão da formação estética, pois a arquitetura do local apresenta uma amálgama de estilos, que passam do neocolonial ao contemporâneo, e não revelam tradições locais, como as palafitas ou expressões indígenas. As participantes também perceberam ao longo das conversas no centro de Porto Velho a maçante presença de nomes de ruas de integrantes das forças armadas e bustos de homens militares que são integrados ao cotidiano urbano como de figuras que remetem a mitos fundadores, entremeando-se ao imaginário popular de que a história local começa a partir de sua chegada (Silva, 2014).

Isso aponta para uma formação estética ainda atrelada a colonização, que nos leva a crer que nossa existência, história e culturas são dependentes e exclusivas aos projetos políticos modernos. Ainda, podemos entender que existe uma curadoria das representações que são incorporadas nas relações socioculturais para a contação de uma “história única” (Adiche, 2009), a fim de construir o projeto de nação como uma estrutura inabalável. Entretanto, cabe questionar quais representações foram ignoradas, ou mesmo apagadas, para que as pessoas aspirem o pertencimento a essa ficção cultural e, ainda, como isso afeta a (trans)formação estética no sentido da ausência.

A ausência de representações artísticas nos espaços institucionais que conversem com a realidade da juventude artista, ou mesmo que convoque essas discentes/artistas a ocuparem

esses espaços, provou ser tema de problematizações das conversadeiras, que comentaram repetidamente o desejo de estarem presentes como produtoras de discursos culturais.

Esses levantamentos revelam um distanciamento entre cidade e Universidade, na perspectiva de uma fetichização inalcançável do conhecimento referenciado no currículo (Quijano, 1992, 2005; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres, 2016), pois na distinção entre o que está ou não apresentado nos espaços formais, a cidade é velada e o revelado é externo às sujeitas. As referências dadas às acadêmicas como exemplos do que é arte, de como deve ser produzido o objeto artístico e onde deve ser exposto nos provocam a perceber que, por vezes, o olhar é formado a mirar o que está nos livros e ignorar o que está próximo. Isso está também presente na formação estética perpassada por monumentos, arquitetura e obras de fora do convívio popular, e retoma as questões da colonialidade do ser e da colonização estética, que se valem da reprodução de conteúdos pertencentes a Cultura, normalizam e universalizam os símbolos julgados melhores e negam a existência de outras representações, resultando no que Mogrovejo (2022b) chama de “mal do olho”.

IN ACESSÍVEL



Figura 14 Bordado de Marina, prédio da UNIR centro vista do Palácio Presidente Getúlio Vargas, 2023  
Fonte: acervo pessoal

O bordado anterior reflete essa relação de inacessibilidade entre discentes e academia, desde os currículos apresentados às dificuldades de se sentirem parte e propositoras de projetos. Como consequência, nos encontros fomos levadas a refletir sobre as linguagens e referências que nos impulsionam a almejar certas mimeses, mas também à ausência de representatividade que as participantes sentiam por não verem as produções locais, por vezes sistematizadas por elas mesmas. Sobre isso, vejamos o fragmento abaixo:

*Estamos estudando tridimensionalidade e não sabemos quem é o artista que faz essas esculturas espalhadas pela cidade. [...] Vimos tridimensionalidade de fora, mas não perguntamos por que as esculturas locais são bustos de pessoas de exército, de um monte de homem branco que a gente não conhece. Isso também forma a gente, né? (fragmento de conversa, Terra, 2024).*

As esculturas em questão são trabalhos do artista Júlio Carvalho, artista local que tem seus trabalhos representativos de símbolos locais expostos em diversos pontos da cidade desde a década de 1980, inclusive dentro do campus da Unir. O fato de estas acadêmicas não conhecerem o autor das esculturas que veem todos os dias pelos caminhos que passam, alimenta a discussão que venho encaminhando e reitera a existência discursiva do currículo, que está tão encerrado nos grandes centros políticos e econômicos que incapacita a presença da convivência com artistas da nossa realidade social e geográfica, revelando mais uma pista da colonialidade do saber (Mignolo, 2010).

Não trato aqui do simples reconhecimento da existência de artistas locais que contribuem para uma formação estética visual, mas da mediação do convívio, interação e articulação dessas estéticas para a formulação do conhecimento subjetivo e da demarcação de si no mundo, para que se torne possível a superação das amarras da colonialidade (Barbosa, 1998).



Figura 15 Esculturas de Júlio Carvalho, sem título.

Fonte: <https://www.julio-carvalho.art.br/newsite/index.php/2015/11/26/esculturas/>



Figura 16 Esculturas de Júlio Carvalho, sem título.

Fonte: <https://www.julio-carvalho.art.br/newsite/index.php/2015/11/26/esculturas/>

Nesse contexto, as conversadeiras partilharam a memória de um componente curricular ministrado por uma professora substituta do departamento de artes da Unir que teve como metodologia passeios pela capital, desde os lugares mais conhecidos a espaços ocupados individualmente pelas integrantes da disciplina. Elas revelaram que foi apenas após essa proposta que passaram a ter esse olhar atento para as representações populares em Porto Velho e como estas são “portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas” (Guimarães, 2014, p. 2361).

Somos formadas a todo momento, em cada percurso, nas caminhadas cotidianas, mas para quem e para que estamos sendo formadas? Ana Mae Barbosa (1991) nos chama a atenção para a liberdade criativa, uma vez que se não tomamos consciência de quais signos estamos produzindo e reproduzindo e o porquê dessa reprodução, não nos tornamos de fato livres, mas reprodutoras de discursos prontos. Assim, o currículo exercido de maneira desconexa com a realidade em que se insere, desempenha a função que a colonialidade determinou ao espaço institucional, de categorizar as existências ou inexistências de certas identidades no conhecimento (Maldonado-Torres, 2016; Grosfoguel, 2016).

Portanto, ações como a desta professora substituta, ou mesmo o ato de convidá-las para uma conversa na praça, surgem como atos de contravenção do “mal do olho” ao provocá-las a conceberem as visualidades que as cercam como parte de um jogo político e se perceberem inseridas nas relações estéticas de poder (Mignolo, 2010) para serem subversoras decoloniais. Aqui, nos aproximamos de Momoli (2019a), que ocupou a praça para confabular articulações de saberes, pois compreendemos que é na apropriação estética que nos inserimos individual e coletivamente no sistema político, que tenta nos afastar de nossas próprias histórias e substituí-las por representações que não nos pertencem. Desse modo, é possível dizer que essa ação deixa uma pista de que há no currículo do curso, caminhos, brechas para um currículo decolonial.

Alinhavando mais outros elementos, resalto uma contribuição de Amarelo quando comentou durante seu bordado que ao visitar um espaço remoto do campus frequentado por discentes, sentiu-se confortável de criar nas paredes que já eram telas para artistas anônimas. O lugar em questão ficava em um caminho pouco visitado da Universidade e era conhecido pelas diversas intervenções feitas por quem o visitava. Por isso, Amarelo expôs sua obra pela primeira vez ali, pela liberdade de expressão que o lugar lhe conferia, diferentemente dos outros espaços, que estão mais propensos a julgamentos e críticas. Ela conta, também, que apenas quando contribuiu para o mural se percebeu artista, evidenciando o caráter expositivo que aquelas paredes carregam.

# SONHOS NAS PAREDES

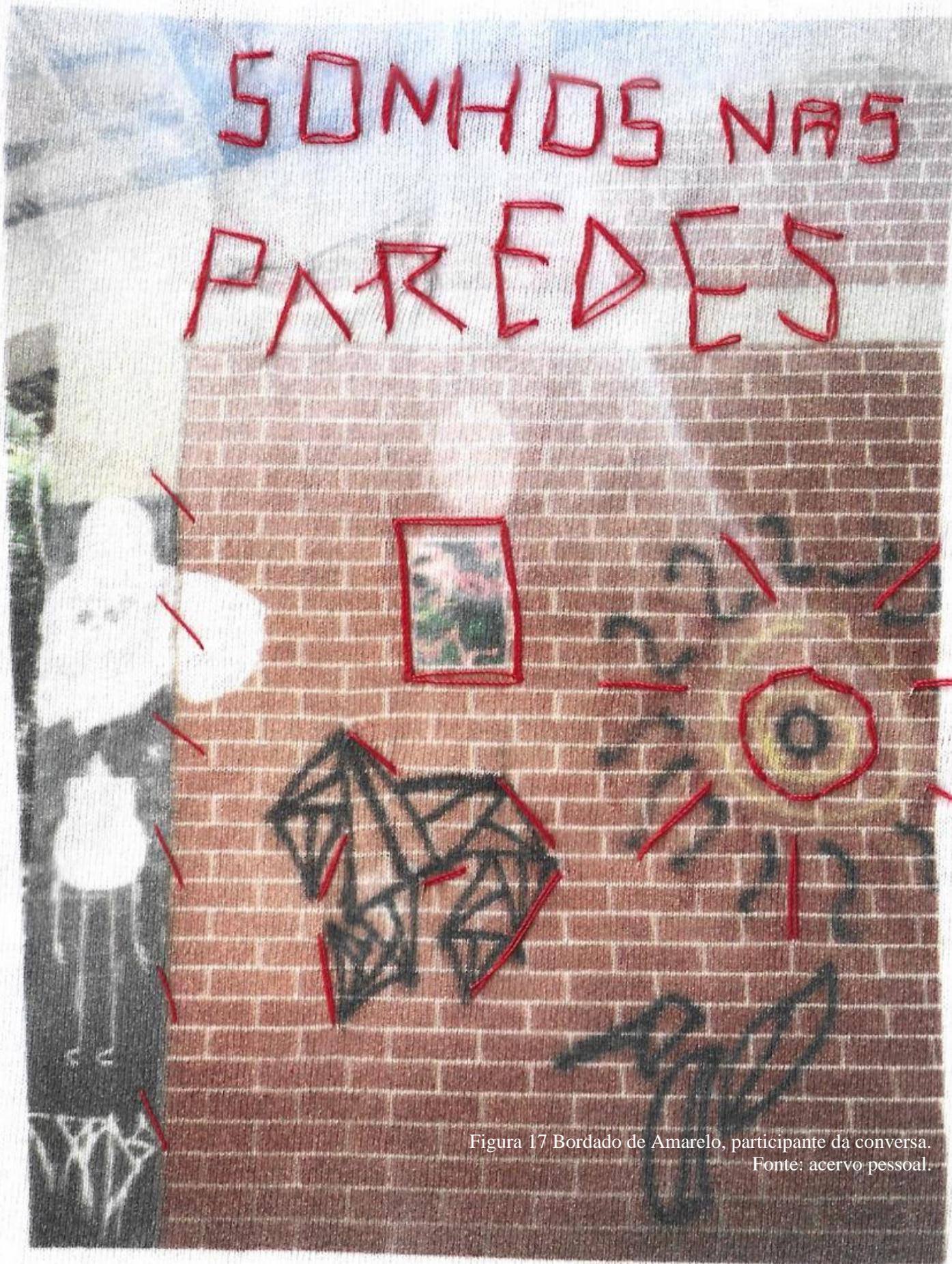


Figura 17 Bordado de Amarelo, participante da conversa.  
Fonte: acervo pessoal.

Na fala da participante é apontado um conforto no distanciamento com o espaço artístico institucional, o que pode revelar de forma oposta o desconforto com os julgamentos de professoras ao orientarem trabalhos práticos, como partilhado também por outras participantes do bordado. Em algumas falas, elas revelam que muitos trabalhos foram descartados de disciplinas e de propostas de exposições na Galeria de Artes da Unir (GAU) com a justificativa de ausência poética, insuficiência criativa ou deficiência técnica. Amarelo, ao sonhar nas paredes, abre caminhos para algumas interpretações. Não me dedicarei a uma leitura de imagem propriamente dita, mas à reflexão de que ao expor seus trabalhos em confiança, pode revelar na própria ação a manifestação da colonialidade do ser, que a impede de se sentir pertencente.

Para além da análise curricular, esta ação pode exercer um papel fundamental na caminhada das pessoas em formação, que poderiam ser encorajadas ao aprimoramento de suas produções, sejam elas técnicas ou conceituais, mas ainda assim consideradas para exposição de seus trabalhos. De acordo com as falas das conversadeiras, são raras as ações que as incluem como artistas e, em consequência, como parte do currículo da formação, distanciando-as, uma vez mais, da produção de conhecimento que valida os processos de criação individuais e coletivos, em detrimento de conhecimentos tidos válidos, a exemplo dos processos de criação de artistas reconhecidas (Guimarães, 2014).

Como estratégia subversiva, as acadêmicas lançam mão de suas criações e linguagens artísticas em outros espaços como ações críticas e questionam desde o acesso a materiais artísticos até as razões estéticas e poéticas que inspiram a criação. Vejamos o que dizem:

[...] Por isso prefiro trabalhar com outras linguagens e materiais alternativos, cinema pelo celular, transferência de imagem etc. (Turquesa, 2024).

E ainda:

Minha parceira de curso colocou um lambe lambe em uma rua da cidade que dizia “eu sou da cor do rio”. Ela está na cidade, vista por um monte de gente, mas não é vista no curso (Turquesa, 2024).

Na recusa do silenciamento, as conversadeiras põem em xeque várias concepções tradicionais do campo das Artes Visuais, que prezam por técnicas escolásticas, mas não consideram o acesso a elas, desde o conceitual ao financeiro. Os componentes poéticos básicos ministrados no curso de graduação da Unir são voltados para expressões tradicionais, como o

desenho, pintura, escultura e, também, a fotografia, pois, a partir dos relatos das acadêmicas, os aspectos fundamentais são ainda dependentes de instrumentos caros e fora do uso comum.

Três das participantes usam a fotografia como instrumento criativo ou linguagem poética em suas produções e destacam dois recortes. No primeiro, relatam que se sentiram desconfortáveis nas vivências de um componente, pois as referências visuais e as técnicas trazidas não as atravessavam. Em contrapartida, ao participarem de outro componente, foram instigadas a olharem para seus próprios contextos e desejos de pesquisa, e foram convidadas a trazerem para a sala de aula as referências com as quais gostariam de dialogar. Foi a partir desta proposta que essas artistas/discentes passaram a enxergar suas linguagens poéticas como algo popular, principalmente no que diz respeito ao custo de produção, utilizando a transferência de imagem, fotografia analógica com câmeras improvisadas e pintura digital como discussão poética, logo, também artístico.

Em uma aproximação da ação desta professora e da ação proposta nesta pesquisa, rememoro que foi apenas na pós-graduação, no componente de Imagens e culturas populares ministrado pelas professoras doutoras Vitória Amaral e Lêda Guimarães que me senti inteiramente aberta ao convite de perceber a dita arte popular como integral às Artes Visuais e me pergunto se a expressão “arte popular” não depende inteiramente do ponto de vista local ao qual se refere. Não seria a arte popular um conjunto de técnicas, estéticas e poéticas que dizem respeito ao local geográfico e cultural em que estão inseridas, ou seja, aquilo que o povo produz? Na abertura para essa perspectiva alargada de pensar currículo e pesquisa, a ação do bordado pode existir como parte da solução para essa frustração coletiva, pois as participantes da pesquisa, bordadeiras, são instigadas a se inserirem em uma produção crítica, de conceber outras formas de se tornarem presentes na construção do conhecimento, contribuindo para que elas percebam outros modos de fazer/viver currículo.

As reflexões supracitadas me levam a inferir também que o que vimos ser construído nos bordados e nas falas das conversadeiras se trata propriamente da arte popular portovelhense, que surge de questões coletivas, como o difícil acesso a materiais de qualidade e a ausência de suas próprias representações no cotidiano local, para popularizar experiências de conhecimentos subjetivos. Essas ações centralizam as discentes como sujeitas da experiência (Bondía, 2002), pois “cada pessoa a sua maneira passa por determinados enfrentamentos nas questões de suas investigações, na percepção dos seus deslocamentos que implica em enfrentamentos e deslocamentos de si mesmos enquanto estudantes investigadores.” (Guimarães, 2014, p. 2354).

Mesmo com as estratégias elaboradas pelas participantes para sanar ausências curriculares, algumas das falas revelam que essas feridas estão muito vivas. O que chama a atenção é como o espaço de expressão e liberdade das graduandas é cerceado pela colonialidade e pelo elitismo que configuram às Artes Visuais quando estas não se veem representadas ou são negadas aos acessos do pertencimento. Podemos pensar um pouco mais sobre isso com as reflexões trazidas por Rosa e Terra:

Eu pensei muito nisso durante a pandemia, eu estava super desistida. Até conversei com meus pais, que quando eu entrava na aula de artes eu sentia como se eu tivesse entrado em outro mundo, e todas as questões que eram colocadas ali só existiam ali mesmo. Quando saía dali ninguém ligava. Eu via que as coisas que eu via ali, moradora de Porto Velho, Rondônia, Norte do Brasil, saía da sala fazendo 42 graus, não fazia diferença! Eu acho que se a gente que está no curso de artes já tem dificuldade em fazer essa relação, imagina quem está fora desse contexto! (Rosa, 2024).

A Universidade ser colonial e elitista responde tudo, porque apaga a gente, quem está dentro é gente do Sudeste que vem para fazer pesquisa sobre a gente, não com a gente (Terra, 2024).



Figura 18 Bordado de Marina, participante da conversa.  
Fonte: acervo pessoal

A partir do que vem sendo exposto, é perceptível o incômodo de não se perceberem representadas no currículo formal em sua completude e, mais além, de não terem a possibilidade de se apresentarem. O mural fotografado na imagem acima era, durante minha graduação, ocupado pela ação coletiva do Circuito Grude e contava com lambe-lambes de diversos artistas, incluindo alunas do curso. Esse mural, no momento das conversas estava esvaziado de produções artísticas e exemplifica a ausência de um currículo estético/visual no cotidiano das discentes, pois era tratado como um lugar de convívio com construções poéticas das sujeitas em formação.

Para esta conjectura, torno às questões trazidas por Guimarães (2022) e Barbosa (1991; 1998) de que é pelo convívio com manifestações de subjetividade que nos capacitamos para expandir e formular nossas próprias concepções de mundo e que a arte/educação é o espaço que conduz essas relações. Entretanto, se a educação se aparta desta responsabilidade, as pessoas que compreendem suas subjetividades como parte fundamental de sua existência no mundo também são esvaziadas e limitadas.

Assim, na escassez de espaços formais para a produção e exposição artística contemporânea, as conversadeiras convivem com a arte nas brechas, fissurando esse currículo formal, instituído, ao expor ideias, pensamentos visuais nos murais, nas casas independentes de cultura e no prédio que ocupam na Universidade. Estas também foram problemáticas trazidas para o momento do bordado, para que as conversadeiras refletissem quais experiências estavam atreladas as suas produções e reflexões acerca da formação docente, pois:

Numa aproximação com o pensamento larrosiano, percebemos que, aos poucos, as experiências que vivenciamos e com as quais vamos acumulando histórias, elementos, memórias, ou seja, na medida em que vamos sendo atravessados(as), para além da junção de informações e para além da realização/produção de algo, sem também excluir estes aspectos, vão tomando corpo em nós, nos formando, forjando nossas identidades mais ou menos estéticas. (Vidal, 2016, p. 135).

É possível, então, que ao não nos reconhecemos nos espaços formativos, seja a Universidade ou a cidade, crie-se uma rede complexa onde fetichizamos o outro sem a possibilidade de criarmos, reexistirmos ou retomarmos aquilo que foi tirado ou distanciado de nós. Para uma reflexão mais aprofundada, optamos por olhar para o que nos cercava durante a graduação e como isso nos transformou.

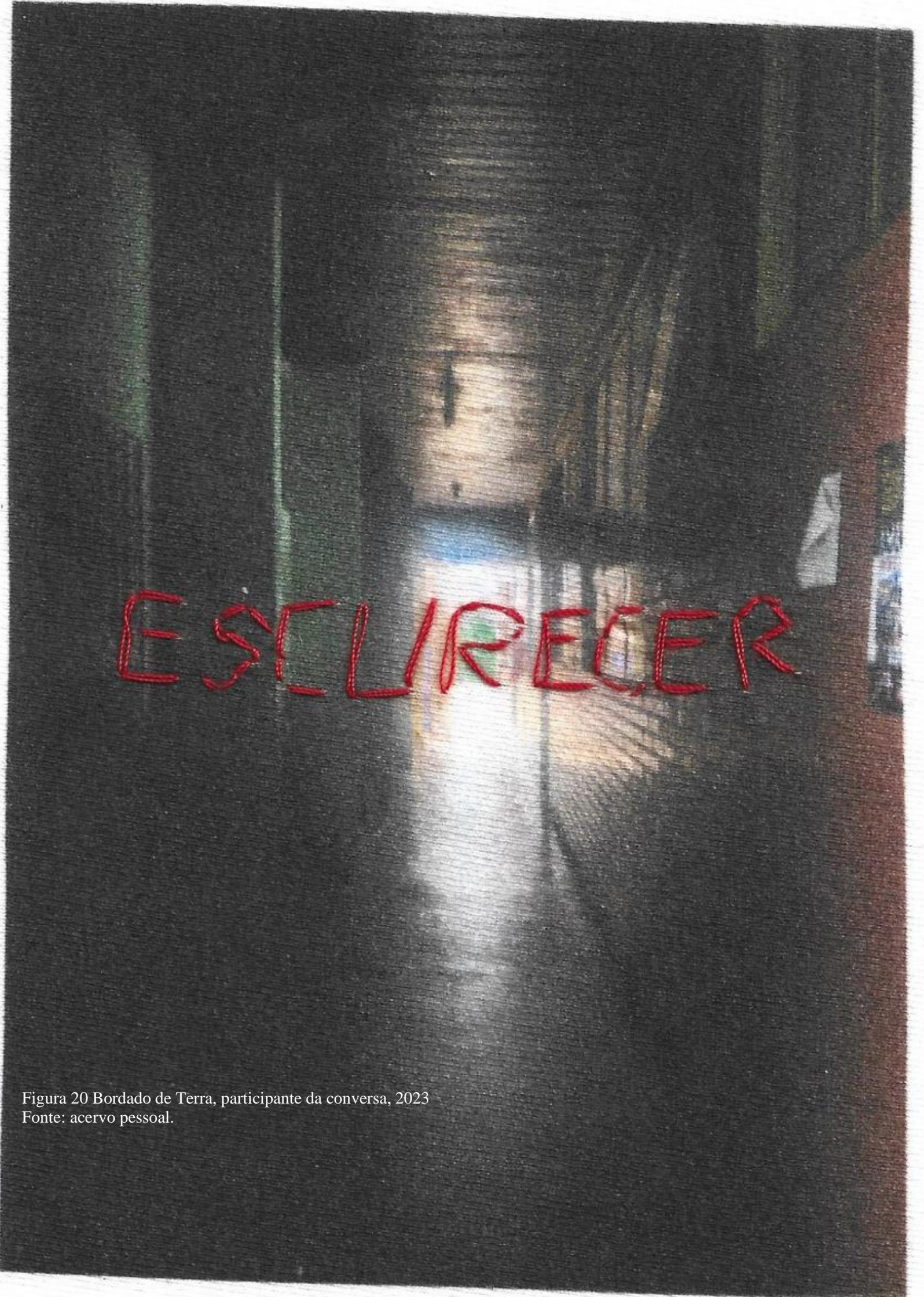
Ao pensarem sobre, as conversadeiras destacaram o espaço da GAU, localizada em um prédio recém-inaugurado no campus, distante da população artística e não artística local, sem placas informativas que apontem a presença de uma galeria de arte naquele espaço. No momento das conversas, duas exposições estavam sendo desenvolvidas pelas acadêmicas, e dentre suas preocupações estava o receio de não receberem visitantes nas exposições por experiências passadas e serem, uma vez mais, apagadas.



Figura 19 Bordado de Rosa, participante da conversa, 2023  
Fonte: acervo pessoal.

Ao falarmos do apagamento espacial, as alunas relembram que o primeiro prédio em que o curso de Artes Visuais foi instalado, o Casarão, ficava afastado dos outros complexos da Universidade e teve que ser desocupado, pois corria risco de colapso. Já o prédio para o qual o curso foi realocado em seguida era localizado em um antigo depósito sem janelas ou ventilação, o que acarretou a transferência do curso para um terceiro prédio em decorrência da pandemia. A primeira GAU foi instalada no prédio central da Unir, que fica no centro histórico da cidade, mas foi deslocada para o campus por uma exigência burocrática da reitoria. Outro agravante da desestruturação do curso é o fato de que componentes práticos e componentes teóricos são ministrados em diferentes prédios da Universidade, distanciando as acadêmicas e restringindo as possibilidades de um currículo interdisciplinar.

Esse constante deslocamento aponta para um descaso institucional e para uma certa descartabilidade desse curso que, a todo e qualquer tempo pode ser mudado de lugar, remexido, retirado, contribuindo para não fincar raízes e, por conseguinte, não marcar a história desse lugar. Enquanto os prédios de outros cursos mais bem quistos para a economia foram inteiramente reformados para se arraigarem e prosperarem, as Artes Visuais são constantemente deslocadas, talvez, com o desejo de desestruturá-las e limitarem seu poder discursivo político.



ESCOLIRECER

Figura 20 Bordado de Terra, participante da conversa, 2023  
Fonte: acervo pessoal.

Talvez, estas questões sejam contribuintes para a manutenção da colonialidade do ser, uma vez que se suas conceituações estéticas e poéticas não são valorizadas, as discentes busquem em outras representações uma forma de existir no mundo. Pondero ainda se essa busca que por vezes resulta na apropriação de técnicas tradicionais não acaba por determinar a qualidade estética e poética das produções destas acadêmicas, que se tornam descartáveis para ocuparem espaços de credibilidade institucional.

Em todo caso, uma possível estratégia de superação desses preceitos de credibilidade é a noção de estarmos ainda construindo os caminhos arte/educativos, e que os diferentes objetivos requerem métodos e metodologias igualmente diferentes (Guimarães, 2014). Isso aponta para uma opção decolonial de desobediência de padrões acadêmicos didático-metodológicos que se encerram na modernidade (Moura, 2018; Chaves, 2021) para que consigam encarar suas ações pedagógicas como mediações do que já somos e do que podemos nos tornar.

Neste debate aproveitamos para conjecturar as expectativas para a docência e sobre como elas se viam diante de suas identidades e sociedade, concluindo que as sujeitas não se sentiam prontas para a docência, pois:

*Se existe um discurso socialmente crítico para a gente reproduzir ele não está sendo passado, e se existe uma possibilidade para a gente construir o próprio discurso não nos é ensinado como fazer isso. Então acho que o curso acaba se perdendo nisso, ele não prepara a gente para ser docente (Amarelo, 2023).*

Amarelo traz à tona por meio de sua fala o que venho tentando debater ao longo desta escrita, que ao serem negadas ferramentas críticas de produção estética, as bordadeiras são tolhidas de suas experiências. Por conseguinte, esses aspectos são formadores das discentes, ensinando-as que a sua profissão e sua existência não têm o mesmo valor na balança moderno/colonial (Chaves, 2021) que outras.

Ademais, fica evidente na fala da participante que sua compreensão de docência perpassa o que falamos anteriormente, que o não entendimento tanto do currículo (Silva, 1999) como das práticas pedagógicas enquanto construções políticas de conhecimento (Giroux, 1997) alimenta a incapacidade um pensar/agir docente. Abro aqui mais uma questão despreziosa de resposta, que pode se tornar uma pista para investigações futuras: como, então, articular desobediência curricular-metodológica na Uni-versidade?

### 3.2 DESDOBRANDO A COLCHA

O desdobramento da colcha é uma tentativa de aprofundar as considerações traçadas até aqui e que irão sequenciar outras tantas discussões que, possivelmente, não se encerrarão nesta escrita. É crucial compreender como as bordadeiras encaram as consequências da formação nas suas identidades de arte/educadoras, pois são estas as vivências que as permitem conceber quais profissionais que se tornarão (Giroux, 1997).

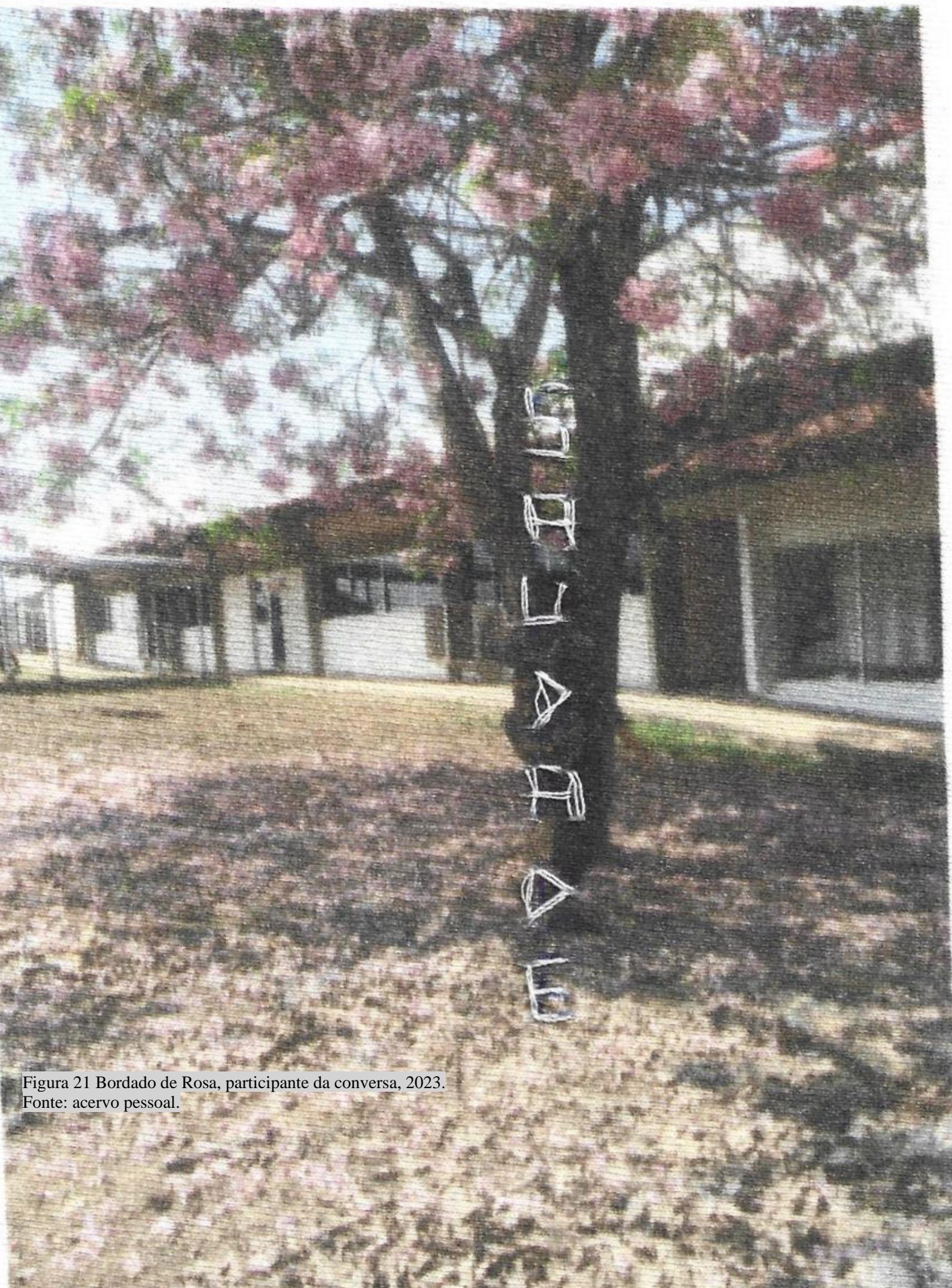


Figura 21 Bordado de Rosa, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

Terra bordou sobre as brechas que encontrou no seu caminho. Seus bordados podem ser vistos como tentativas de reexistir e se demarcar mesmo nas condições adversas que foram postas a ela e suas parceiras de jornada. Também neste rumo, Rosa aspira cores e intervenções nas suas caminhadas pela Unir, e rememora sua entrada no curso, as intervenções que existiam, a beleza que enxergava e que recria nos bordados.

Nestas produções, é possível enxergar o ímpeto da mudança nos moldes sobre os quais a educação reside, visto que ambas recriam realidades cotidianas destacando sua afetividade e tornando as ausências estéticas cada vez mais presentes. É interessante perceber que esses bordados já nos trazem sugestões de “[...] um olhar crítico/reflexivo para situações de formação de professores pesquisadores buscando revelar enfrentamentos pedagógicos, artísticos e culturais que possam trazer contribuições para o cenário contemporâneo na relação arte, cultura e educação” (Guimarães, 2014, p. 2363). Logo, elas miram possibilidades nas brechas, mas que podem se tornar potentes se trabalhadas como estratégias uma arte/educação decolonial.



Figura 22 Bordado de Rosa, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

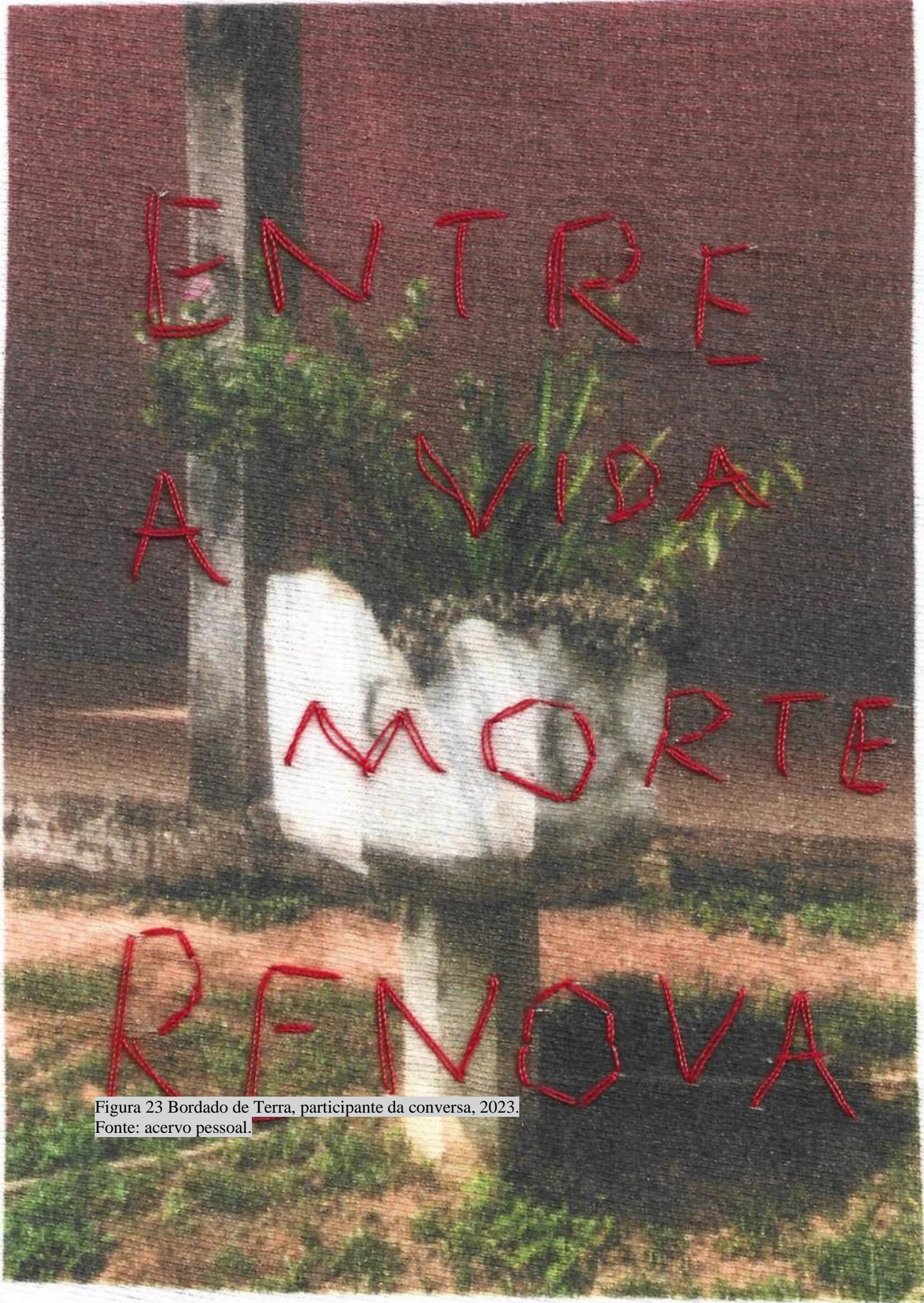


Figura 23 Bordado de Terra, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

Dentre os diálogos, muitas falas dizem respeito às adversidades estruturais e à disparidade da realidade com o que é estudado, um exemplo pode ser visto na fala de Terra quando comenta que as pesquisas das docentes não são realizadas junto às discentes. Também são potentes para esse argumento os bordados de Amarelo, que faz do seu desconforto em ser reconhecida no curso um elemento estético discursivo, pois o ambiente da pesquisa é, inicialmente, uma exploração dos nossos próprios desejos (Vorraber, 2007; Guimarães, 2014).

Essas falas reverberam estrondosamente em mim, pois me senti completamente acolhida e, principalmente, livre no ambiente da pesquisa durante minha formação para explorar as experiências que tive com as Artes Visuais. É ensurdecador, portanto, o silêncio observado nos eventos, revistas e demais ocupações acadêmicas ao perceber que Rondônia não reside nesses espaços com a mesma expressividade que outros contextos/lugares. Dadas as colocações anteriores, é tanto pelo distanciamento das conversadeiras do espaço da pesquisa provocado pelo não reconhecimento destas nos currículos, quanto pela impossibilidade destas de se apresentarem nas ações que compõem a vida da formação docente que esse silenciamento acontece. E é nessa estrutura que Amarelo pede para ser imaginada, pois sua existência no espaço institucional é constantemente embotada.

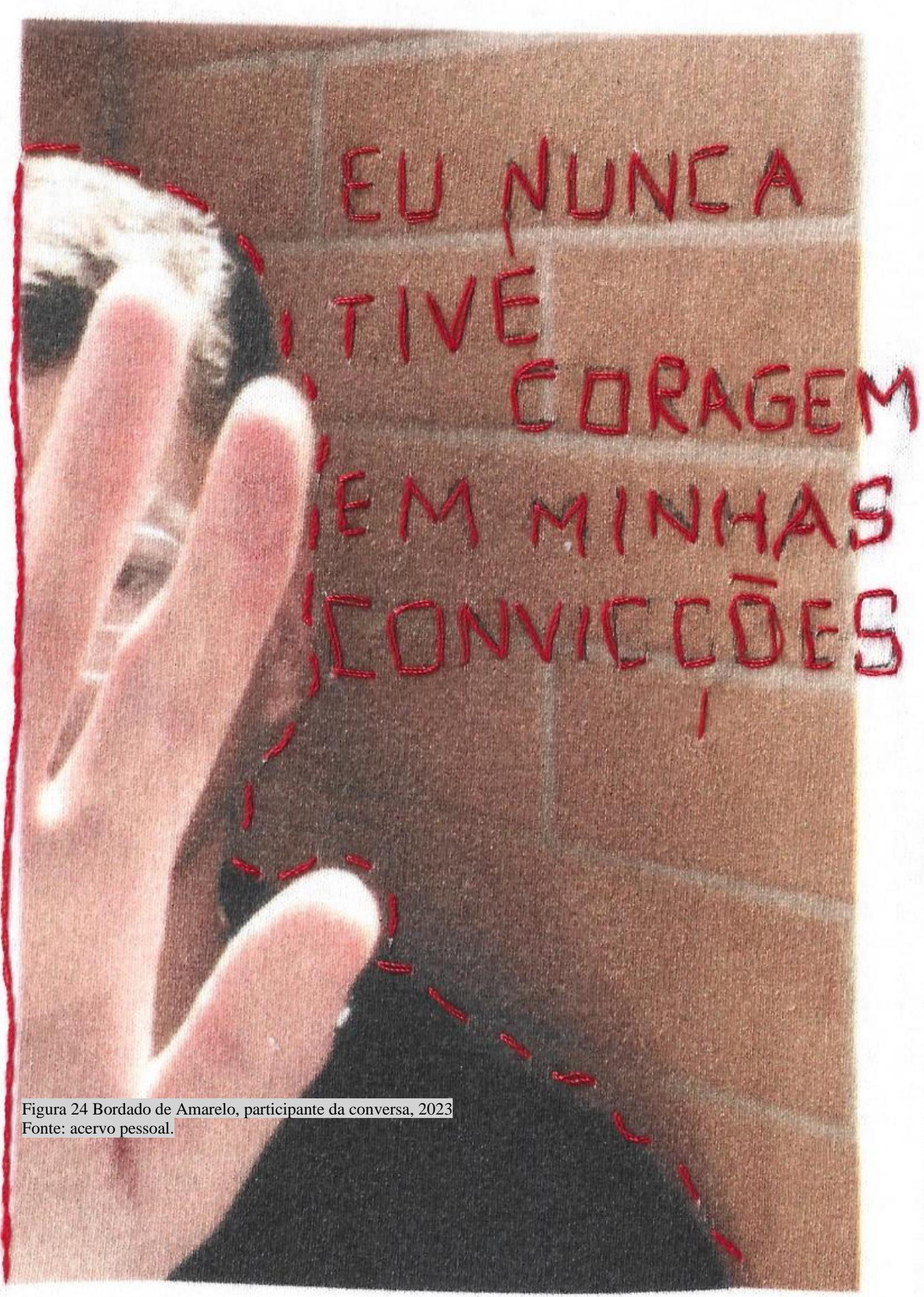


Figura 24 Bordado de Amarelo, participante da conversa, 2023  
Fonte: acervo pessoal.



Figura 25 Bordado de Amarelo, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

Orientadas pelo desejo de pertencimento, as bordadeiras comentaram do conforto que sentiram ao participarem do componente curricular ministrado por uma docente substituta egressa da Unir. Elas afirmam que essa pessoa conseguia se aproximar das suas realidades, pois já havia feito os mesmos percursos no passado, entendia o que é depender do transporte público em Porto Velho e estudar em uma Universidade que carece de serviços básicos, como o fornecimento de alimento, água e abrigo e que, até então, era a única a não ter um restaurante universitário.

Foi nesse componente que passaram a perceber como a cidade e o entorno afetam a formação inicial e contribuem nas transformações identitárias para reiterar que o espaço exerce uma força política sobre as escolhas dessas discentes em formação, que optam por denunciar o que as impedem de experienciarem com excelência o espaço da formação docente (Vidal, 2016). Por isso, Rosa, Terra e Turquesa falam dos desafios da vida inseridas no sistema moderno/global e ainda de cumprirem com as expectativas que a própria Arte Visual impõe, como materiais caros e dificuldade de acesso a ambientes expositivos. Vejamos suas falas:

E as vezes ainda taxam a gente de quem não quer nada. Já escutamos que somos a pior turma, desinteressada, porque os alunos não se engajam e trabalham em lojas de varejo e atacado (Rosa, 2023).

Tem muita gente do curso que estuda de manhã e trabalha em subemprego para se sustentar (Terra, 2023).

A gente precisa colocar comida na mesa. E é difícil vir edital de fomento cultural, então onde que a gente vai trabalhar? (Turquesa, 2023).



Figura 26 bordado de Turquesa, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

Para além do abrigo estrutural que a Universidade falha em oferecer, as bordadeiras trazem para a discussão o desabrigo profissional, pois, seja no ambiente arte/educativo ou artístico, elas se sentem desamparadas no que toca o exercício da profissão e nas articulações políticas que podem oferecer isso a elas, como a exigência de concursos públicos para a área, a busca por editais de fomento à cultura ou mesmo a inserção dessas discussões dentro das disciplinas ministradas. Elas contam que vivem na incerteza do que fazer profissionalmente ao fim da graduação e que não conseguem se imaginar visitando ou ocupando outras Universidades Federais sem terem suas capacidades intelectuais questionadas.

Esta temática alude à discussão anterior da desestruturação física do curso, que passa a ser refletida em uma desestruturação política, impactando diretamente no futuro dessas acadêmicas. Ademais, quando estas não encontram possibilidades nos seus espaços, tendem a retomar a busca em outros lugares e outras representações, o que pode ser uma pista para o constante deslocamento de artistas para outros estados, como também para a ausência de representações locais nos espaços públicos.

Isso nos provoca a pensar a necessidade de pesquisas que se voltem para egressas da Licenciatura em Artes Visuais da Unir e os impactos na vida profissional destas. Ademais, cabe ponderar quais caminhos precisam ser traçados ainda no momento da graduação para que estas se vejam participantes ativas e indispensáveis para o campo que atuam, seja em projetos de pesquisa e extensão, na criação de um Colégio de Aplicação como espaço de experimentações e de articulação entre a formação inicial e a educação básica ou no incentivo à busca de editais de fomento cultural.



Figura 27 Bordado de Turquesa, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

Apesar de os bordados de Turquesa tratarem de problemas estruturais e conceituais da Unir, no próprio exercício do bordado, ao rememorarem momentos pontuais da formação, as conversadeiras se permitiram imaginar a Universidade também como um ambiente acolhedor no momento da liberdade crítica. Aqui, foi percebido que apesar das ausências, elas se descobriram potências discursivas e problematizadoras daquilo que deve ser deixado para trás e do que pode ser trazido de novo para dignificá-las e alimentá-las crítica e criativamente.

Nas lembranças das ocasionais disciplinas, exposições e relações que construíram dentro deste espaço, elas foram instigadas a olhar para as suas produções como narrativas que “[...] assumem um papel preponderante na cena docente atual, pois permite refletirmos sobre a prática educativa em si mesma como também as narrativas são ferramentas investigativas do fazer docente.” (Guimarães, 2010, p. 35). O que isso revela é que, mesmo inseguras do seu futuro desempenho como docentes, estas pessoas já têm capacidades para a observação crítica de suas próprias articulações como um agir pedagógico.



Figura 28 Bordado de Terra, participante da conversa, 2023  
Fonte: acervo pessoal.

Figura 29 Bordado de Turquesa, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.



Dadas as considerações, buscamos despertar o olhar para aquilo que afeta a formação dessas acadêmicas nos âmbitos da pesquisa, produção e ensino, que estão inseridas em um sistema cansativo e insalubre, sem acesso a uma renda mínima que torne possível arcar com materiais, dependentes do transporte público escasso e sem tempo de qualidade para a dedicação às atividades discentes.

Mesmo assim, essas mesmas participantes se fizeram presentes nas rodas de conversas, explicitando a importância de uma discussão ampla sobre sua formação e seus desejos de serem parte da construção dessa outra maneira de ensinar/fazer arte. Essas pessoas deveriam ser forjadas como intelectuais transformadoras, arte/educadoras e docentes de Artes Visuais nas experiências estéticas, contudo não há um investimento da formação inicial para que isso aconteça.

Ainda assim, as bordadeiras se valem desses desafios para aspirar uma realidade mais afetiva e, mesmo sinalizando que a formação inicial não esteja contribuindo suficientemente para tal, mas num processo de resistência e de combate a essa perspectiva cristalizada, revelaram-se potências transformadoras e propõem, mesmo que despretensiosamente, uma ideia diversa de currículo, que se constrói na conversa e no entendimento do outro.

Ao ouvir os relatos e vê-los se concretizando nos bordados, pude perceber que a ideia de uma colcha de retalhos remete ao que venho entendendo por currículo decolonial numa perspectiva intercultural e crítica, pois nessa colcha são consideradas todas as diferenças sociais pertencentes a diferentes contextos que se juntam para uma leitura ampla do todo sem perder de vista as relações políticas articuladas (Walsh, 2019).

Por fim, posso inferir que esses bordados compõem também uma compreensão de currículo que é, na verdade, uma apresentação de conceitos e incertezas, uma permanente construção, socialização e denúncia do jogo de poder em que estamos inseridas (Silva, 1999). Para além, é possível observar nessa colcha também a investigação de si e do coletivo no sentido discutido por Guimarães (2014) e Barbosa (1998) e a apropriação da subjetividade como uma forma de nos presenciarmos no mundo, atravessadas pelas experiências estéticas que nos constituem.

Encerro, ainda que provisoriamente, a escrita das articulações reflexivas construídas com a pesquisa e com o espaço de diálogos e trocas geradas no pesquisar/bordar e passo a apresentar a seguir as considerações finais, ainda que estas também sejam provisórias, mas entendendo-as como espaço de abertura para outros estudos e reflexões.



Figura 30 Bordado de Marina, participante da conversa, 2023.  
Fonte: acervo pessoal.

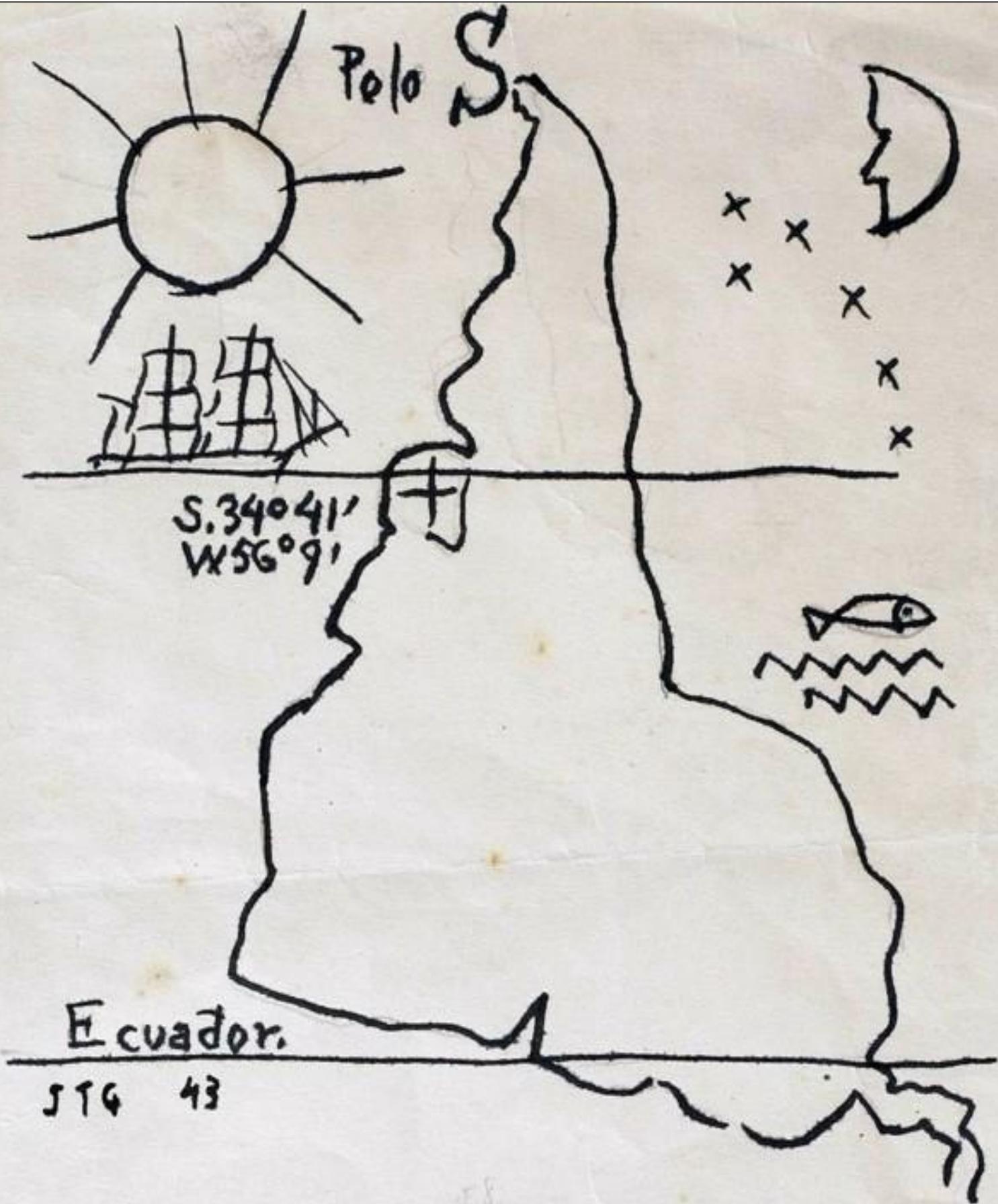


Figura 31 Joaquín Torres-García, Mapa Invertido da América do Sul, tinta sobre papel, 1943

Fonte: <https://www.socialistamorena.com.br/nosso-norte-e-o-sul/>

Grabado 57.-Paj 210

#### 4 ATÉ A PRÓXIMA RODA DE BORDADO

Vai passar

*Meu Deus, vem olhar*

*Vem ver de perto uma cidade a cantar*

*A evolução da liberdade*

*Até o dia clarear*

*Ai, que vida boa, olerê*

*Ai, que vida boa, olará*

*O estandarte do sanatório geral vai passar*

(Chico Buarque, 1984)

Para a escrita deste desdobramento, parto dos atravessamentos provocados por todas as experiências expostas até aqui para conceituar no mundo uma experiência outra, a do currículo partilhado, transformador e transformado. Percebi ao longo desta investigação que dentre todos os textos lidos, imagens vistas e conversas escutadas, aquilo que me mantém trilhando este caminho são as conquistas coletivas.

A emoção de poder conversar com professoras em formação, vê-las se demarcando no mundo, trazendo suas questões, certezas e incertezas, tornou essa colcha de experiências uma coisa viva, que gerou outros pontos de movimento que existirão fora de mim, pois agora são lançados por e para outras pessoas. Ainda assim, cabem considerações acerca da formação inicial em Artes Visuais na Unir, desta vez pensadas atravessadas pelo todo.

Finalmente destaco que o ato de conversar, que depende inteiramente da escuta, revelou aquilo que sentia ausente na minha própria formação, a experiência do convívio e do aprendizado coletivo, das múltiplas referências e diferenças sendo postas nas mesas. Tais diferenças não devem ser hierarquizadas, onde uma identidade suplanta a outra para garantir sua existência, mas entremeadas, tramadas e bordadas, possibilitando as existências, identidades com modos de ver e pensar a própria formação, o lugar onde se vive e a própria vida.

Essa atitude tornou evidente que a perspectiva que buscava com esta pesquisa foi encontrada na própria ação, ou melhor, nas pessoas que fazem a ação, uma vez que as compreendi como efetivamente componentes curriculares. Não as trato aqui como objetos a serem estudados ou observados, mas como pessoas que precisam ser ouvidas para que possamos entender do que se trata a produção estética dos muitos chãos que a Universidade pode nos apresentar e, como já havia dito anteriormente, precisam se enxergar no mundo para, então, enxergarem as outras pessoas.

Retomo, assim, algumas indagações que foram lançadas ao longo da escrita para, talvez, respondê-las ou expandi-las um pouco mais. A primeira delas diz respeito às ações de neoliberalização do ensino e do papel que desempenham as arte/educadoras nesse espaço, pois, dadas as dificuldades de estruturação do curso de Artes Visuais na Unir, vejo que o plano político de manutenção da colonialidade segue latente no chão da Universidade. No entanto, quando estas bordadeiras se reúnem e se disponibilizam a pensar criticamente sobre quais estratégias podem ser anunciadas mesmo na adversidade, elas se colocam no mundo em combate. Com agulhas, linhas e poética, cada uma das participantes lançou suas atitudes decoloniais sobre a própria formação docente, isto é, refletiram e agiram contra um silenciamento secular.

Conjuntamente, retomo a fala de Ana Mae (1998) sobre a capacidade de transformação social através da arte para destacar que as criações aqui presentes são interferências diretas na sociedade destas pessoas e de todas aquelas que perpassam seus caminhos. Aqui, Amarelo, Turquesa, Terra e Rosa criaram mundos que até então eram impossíveis nas suas realidades e, mesmo que distanciadas do campo da pesquisa no projeto do curso, iniciaram seus próprios pontos de movimento em direção à transformação docente. Entretanto, cabe afirmar que os movimentos em direção às suas presenças no curso e nas visualidades compartilhadas são ainda embotadas por um ensino moderno/colonial.

Neste ensejo, venho pensando como a produção desta colcha impactou no que entendia por metodologia e outros fundamentos do espaço que ocupo, e como no simples ato de bordar e conversar, na retomada de uma tradição, essas certezas foram, também, transformadas. Uma vez posto que a metodologia é o conjunto de tudo aquilo que nos permite fazer ciência, estas conversadeiras se permitiram serem atravessadas por outras questões que não aquelas canônicas que são reproduzidas no currículo vigente e, assim, atravessaram a construção do conhecimento para expandi-lo em um ato de contravenção.

Neste caminho de pensamento, elas se permitiram o atravessamento pela proposta não como sujeitas receptoras, mas como agentes da experiência, interagindo com aquilo que as continha num espaço de apagamento identitário e formativo. Isso não significa que as ações despertadas pelas bordadeiras não sejam incômodas, pois são perspectivas com as quais elas não haviam tido contato até então. Ainda assim, o enfrentamento do novo as torna sujeitas da experiência porque são, nesta investigação, centrais à produção de conhecimento.

Cabe, então, olhar para essas pessoas não mais apenas como discentes, mas como arte/educadoras que, investindo nos seus próprios processos formativos, compreendem sua

posição no jogo e que estão dispostas a exercerem suas responsabilidades de transformação individual e social.

Mesmo que, de forma geral, a formação inicial esteja imbricada de ferramentas mantenedoras da colonialidade, as discussões encaminhadas pelas participantes me levam a observar rupturas nesse sistema, anteriores à conversa, pois, ainda que envoltas nos contextos oferecidos por mim, seus repertórios argumentativos já traziam indagações e possibilidades mesmo antes das atividades propostas. Entretanto, o que seus discursos também revelaram foi uma certa deficiência da academia em acolher estas indagações e ensejos, levando-as a se libertarem nas brechas ou em raros momentos. Isto sugere um currículo distante da realidade das conversadeiras, que não afeta e, portanto, não as formam integralmente.

Tudo isso aponta para diversas pistas coloniais e decoloniais na formação inicial docente em Artes Visuais da Unir e deixa, igualmente, perguntas abertas, como por exemplo, quais ações podem ser feitas para subverter a dúvida profissional das discentes, ou mesmo como articular novas perspectivas metodológicas em um sistema pedagógico cristalizado?

Escolho, por hora, encerrar a escrita destacando a pista mais curiosa para mim, quando na própria escolha metodológica da conversa encontrei a perspectiva curricular que mais me interessava, as próprias pessoas em formação. Tenho caminhado cada vez mais para uma compreensão de currículo que não dialoga com ou integra as pessoas em formação, mas que se funde a elas e se transforma, de fato, nestas pessoas. Assim, a própria roda de bordado e conversas findaram por uma proposta curricular que aponta rumos outros que considerem as discentes ativas nos seus processos formativos, a roda de conversa e bordado enquanto espaço para escuta das experiências e provocativas do pertencimento. Estas escutas, no âmbito da formação inicial, são caminhos para um currículo outro, um currículo decolonial.

## REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Adolfo Albán. A Comunalidade Criativa: uma pedagogia da imagem. *In*: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nina da (org.). **Criatividade Coletiva: arte e educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 134-169.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Tradução de Erika Rodrigues. [S.l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal TED Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=623s>. Acesso em: 01 set. 2021.
- ANTUNES, Arnaldo. Volte para o seu lar. *In*: MONTE, Marisa. **Mais**. [S.l.]: EMI Music, 1991. Faixa 4.
- AZEVEDO, Vinícius Souza de. **Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte**. 2021. 419 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-10032021-223225>. Acesso em: 5 nov. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2. ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998. 200 p.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. 464 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: Zouk, 2012. 128 p.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Palestra conferida ao Laboratório Inteligência de Vida em 2022 com o tema “Como a experiência nos afeta na educação”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiFl3A&list=PLhKTAAtbZCNnHwzaIM6OtLz7SzeTx6vzgG>. Acesso em: 14 maio 2024.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRUSSOLO, Pritama Mogado; OLIVEIRA, Marina del Cármen Rodrigues de; SILVA, Pétala Rosalina Castro e. Enraizamento das identidades amazônicas em Porto Velho: origem e dispersão em Mirar Truká por Débora Tacana. *In*: Dispersões: **anais do 29º encontro**

**nacional da ANPAP.** Anais [...]. Goiânia: Anpap, 2020. p. 1-15. Disponível em: <https://criacoespoeticas.wixsite.com/unir/anpap-2020>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRUSSOLO, Pritama; PAULA, Leandro Raphael Nascimento de; OLIVEIRA, Marina del Cármen Rodrigues de. Arte contemporânea indígena da amazônia: decolonialidade, perspectivismo ameríndio e resistência em Jaider Esbell. *In: (Re)existências: **anais do 30º encontro nacional da ANPAP.*** Anais...João Pessoa(PB) ANPAP, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/376682-ARTE-CONTEMPORANEA-INDIGENA-DA-AMAZONIA--DECOLONIALIDADE-PERSPECTIVISMO-AMERINDIO-E-RESISTENCIA-EM-JAIDER-ESBELL>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CALLE 13; MOMPOSINA, Totó La; BACA, Susana; RITA, Maria. **Latinoamérica.** Miami; San Juan: Sony BMG, 2011.

CAMNITZER, L. Reflexiones Sobre Pedagogía, Memorias. Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte, 1995.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didáticas, decolonialidade e epistemologias do Sul:** uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021. 208 p.

COSTA, Flávia Roberta Alves. **Artes indígenas na escola não indígena:** conversas com docentes de artes visuais da Prefeitura do Recife. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Lav**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 66-77, 8 ago. 2014. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>. Acesso em: 11 fev. 2023.

DOMINGUEZ, Mario Mogrovejo. **Modos y descamodos en el Arte/Educación.** Juiz de Fora: 31º Congresso da Federação Brasileira de Arte/Educadores, nov. 2022a (141 min). Publicado pelo canal Coordenação Licenciatura em Artes Visuais UFJF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hru5KX2r6xY>. Acesso em: 03 abr. 2023.

DOMÍNGUEZ, Mario Mogrovejo. MODOS Y DESACOMODOS EN EL ARTE/EDUCACIÓN. *In: Anais do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - ConFAEB. **Anais...***Juiz de Fora (MG) UFJF, 2022b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/confaeb2022/634046-MODOS-Y-DESACOMODOS-EN-EL-ARTEEDUCACION>. Acesso em: 10/03/2024

DUSSEL, D. Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação:** superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

EGAS, Olga Maria Botelho. A Fotografia na pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 953-966, jul./set., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: DOI/ 10.21723/riaee.v13.n3.2018.10871. Acesso em: 02 abr. 2023.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDBERG, Roselee. **A Arte da Performance**: do futurismo ao presente. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Rui Lopes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016. 268 p.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2012. 688 p. Tradução de Alvaro Cabral.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 28ª ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. Cap. 4, p. 79-108.

GONÇALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não?. 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 119-141.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 22, p. 32-53, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19085>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GUIMARÃES, Leda Maria de Barros. Visualidades populares: construindo ecossistemas pedagógicos/investigativos em torno do tema. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2014. p. 2352-2367. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2014/simposios/simp%C3%B3sio05/Leda%20Guimar%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GUIMARÃES, L. Sem mapas nem roteiros: ainda sobre ensinar/aprender/pesquisar em e com artes visuais. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 257-278, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15214>. Acesso em: 17 abr. 2024.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 15 maio 2022.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 32-51

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 768 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 75-97, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <https://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100005>. Acesso em 30 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter D.. Aiesthesis decolonial. **Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte**, Logroño, v. 4, n. 4, p. 10-25, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3231040>. Acesso em: 15 out. 2022.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regimes de circulação dos saberes: arte, educação e formação docente**. 2019a. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202047>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MOMOLI, Daniel Bruno. Espaços outros para a formação docente com e a partir da arte. *In*: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de; AUGUSTOWSKY, Gabriela (org.). **Instantes-já da formação docente em Artes**. São Paulo: Terracota, 2019b. p. 275-288.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPHAY>. Acesso em: 5 nov. 2022

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. *In*: CAMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123 – 140. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Novamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, mar. 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

OLIVEIRA, Marina del Carmen Rodrigues de; VIDAL, Fabiana Souto Lima. “Ela não é deste Planeta!”: as visualidades que atravessam e (de)colonizam os licenciados em Artes Visuais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 31., 2022, Recife. **Anais** [...]. Recife: Associação

Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)/Even3, 2022. On-line. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/510739-ELA-NAO-E-DESTE-PLANETA--AS-VISUALIDADES-QUE-ATRAVESSAM-E-\(DE\)COLONIZAM-OS-LICENCIADOS-EM-ARTES-VISUAIS](https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/510739-ELA-NAO-E-DESTE-PLANETA--AS-VISUALIDADES-QUE-ATRAVESSAM-E-(DE)COLONIZAM-OS-LICENCIADOS-EM-ARTES-VISUAIS)>. Acesso em: 29 jan. 2023.

OLIVEIRA, Vânia Fortes de. **Territórios da formação docente**: o entre-lugar da cultura. 2007. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PACHECO, José Augusto. Teoria (Pós) Crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 6-22, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, 2019. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Meridional, 2016. p. 42-65. (2)

PRIMAVERA nos dentes. Secos & Molhados. *In*: Secos & Molhados. [S.l.]: Continental, 1973. Faixa 6.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 29, n. 13, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 43, p. 1-12, abr. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.240967>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. *In*: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Visuais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 123-140. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206759?locale-attribute=en>. Acesso em: 30 nov. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 237 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-p. 102, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, p. 59–74, 2007. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

VAI passar. Chico Buarque. *In*: BUARQUE, Chico. Rio de Janeiro: Polygram, 1984. Faixa 4.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-25, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/95245>. Acesso em: 25 abr. 2022.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE**. 2016. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18004>. Acesso em: 30 out. 2022.

VORRABER, Marisa Costa. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: VORRABER, Marisa Costa (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença; Andrea Cristiane Kahmann e Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 1-34, jul. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 03 fev. 2023.

WREGGE, Raquel Casanova dos Santos. **Reflexus**: O pensamento reflexivo e a experiência estética na formação docente em Artes Visuais da UFPel/ RS. 2018. 242 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3920>. Acesso em: 5 nov. 2022.

## APÊNDICE A – ESTRUTURANDO A CONVERSA

As discentes serão contactadas inicialmente em visitas às salas de aulas do último ano do curso de Artes Visuais da Unir, após um diálogo prévio com as docentes ministrantes de tais disciplinas para que disponibilizem um curto tempo de suas aulas. Nesse momento, apresentarei a pesquisa de forma breve e então serão recolhidos os contatos daquelas que desejarem participar da pesquisa. Serão selecionadas não mais que 10 discentes de uma mesma turma, que participarão de quatro encontros, todos presenciais e no espaço da Universidade. Os dois primeiros encontros serão encaminhados como rodas de conversa, nelas será solicitada uma interação discursiva das discentes acerca do objetivo geral da pesquisa e a pesquisadora principal alimentará a conversa com as temáticas abaixo. Tais encontros serão registrados por gravação de áudio a serem armazenados em dispositivo móvel pessoal da pesquisadora:

O que são pistas decoloniais?

As/os artistas que tenho como referência...

Eu estou presente no curso?

A formação se aproxima de mim quando...

O que entendem por formação estética?

O que entendem por formação docente?

O que entendem por currículo?

Após essa etapa, as participantes serão instigadas a se deslocarem até a Universidade e produzirem fotografias do percurso para e na Unir com a proposta reflexiva de perceberem como as Artes Visuais estão presentes no seu contexto social e como isso as formam enquanto docentes; este percurso será registrado por fotografias a serem armazenadas em computador pessoal da pesquisadora e, posteriormente, as fotografias serão impressas em tecido.

Os dois últimos encontros serão encaminhados como rodas de bordado, quando as participantes serão provocadas a bordarem palavras que representem a transformação dos cotidianos capturados, no sentido de aproximar suas experiências ao espaço acadêmico nas impressões fotográficas. Esses encontros também terão gravação de áudio que será armazenada em dispositivo móvel e os bordados serão arquivados no endereço residencial da pesquisadora principal.

**APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD**

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da pesquisa</b>	<b>da PPG Instituição Estado</b>	<b>- Link de acesso ao trabalho</b>
Regimes de circulação dos saberes: educação e formação docente	Daniel Bruno Momoli	2019a	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Rio Grande do Sul	<a href="https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202047">https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202047</a>
Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)	Eduardo Santos Moura Junio	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais - Minas Gerais	<a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPHAY">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPHAY</a>
Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação	Vinicius Souza de Azevedo	2021	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Universidade de São Paulo - São Paulo	<a href="https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-10032021-223225">https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-10032021-223225</a>
<i>Reflexus:</i> pensamento reflexivo e a experiência estética na formação docente em Artes Visuais da UFPel RS	Raquel Casanova dos Santos Wrege	2018	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Universidade Federal de Pelotas - Rio Grande do Sul	<a href="http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/pefix/3920">http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/pefix/3920</a>

Fonte: Estado da Arte realizado pela autora.

**APÊNDICE C – ARTIGOS ENCONTRADAS NOS ANAIS DA ANPAP E CONFAEB**

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano da pesquisa</b>	<b>Congresso Instituição Estado</b>	<b>- Link de acesso ao trabalho</b>
Inquietações de um professor de arte: a diversidade étnicorracial no ensino de arte	de Bruno Marcelo de Souza Costa	2015	ConFAEB Seed - Amapá	- <a href="https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2015_anais_confabeb_1-5.pdf">https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2015_anais_confabeb_1-5.pdf</a>
Retornar ao passado ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das Artes Visuais	Clarissa Suzuki	2018	ANPAP - USP - São Paulo	- <a href="http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro____SUZUKI_Clarissa.pdf">http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro____SUZUKI_Clarissa.pdf</a>
“Balbúrdia” colonização: desmanche da educação pública no Brasil e suas ressonâncias no ensino das artes na UNILA	e Gabriela Canale Miola	2019	ANPAP UNILA Paraná	- <a href="http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro____MIOLA_Gabriela_Canale_1322-1344.pdf">http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro____MIOLA_Gabriela_Canale_1322-1344.pdf</a>
Decolonialidade desde as Artes Visuais: desobediência	Hertha Silva	Tatyele 2020	ANPAP UFG/UFT Goiás	- <a href="http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Hertha_Tatiely_Silva_ANPAP_2020_ArtigoFinal-193.pdf">http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Hertha_Tatiely_Silva_ANPAP_2020_ArtigoFinal-193.pdf</a>

---

epistêmica e  
saberes situados

---

<p>A costura sensível de nós: partilhas poéticas e autobiográficas sobre a docência artista</p>	<p>Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos e Luciana Borre</p>	<p>2021</p>	<p>ANPAP - UFPE - Pernambuco</p>	<p><a href="https://www.ev&lt;br/&gt;en3.com.br/an&lt;br/&gt;ais/30ENANP&lt;br/&gt;AP2021/3828&lt;br/&gt;93-A-&lt;br/&gt;COSTURA-&lt;br/&gt;SENSIVEL-&lt;br/&gt;DE-NOS--&lt;br/&gt;PARTILHAS-&lt;br/&gt;POETICAS-&lt;br/&gt;E-&lt;br/&gt;AUTOBIOGR&lt;br/&gt;AFICAS-&lt;br/&gt;SOBRE-A-&lt;br/&gt;DOCENCIA-&lt;br/&gt;ARTISTA">https://www.ev en3.com.br/an ais/30ENANP AP2021/3828 93-A- COSTURA- SENSIVEL- DE-NOS-- PARTILHAS- POETICAS- E- AUTOBIOGR AFICAS- SOBRE-A- DOCENCIA- ARTISTA</a></p>
---	---	-------------	--------------------------------------	--

---

<p>Arte, experiência política e formação docente</p>	<p>Isabela Frade, Ana Alvarenga, Clarice Rangel e Daniele Alves</p>	<p>2017</p>	<p>ANPAP - UERJ - Rio de Janeiro</p>	<p><a href="http://anpap.or&lt;br/&gt;g.br/anais/201&lt;br/&gt;7/PDF/EAV/2&lt;br/&gt;6encontro__&lt;br/&gt;__ALVARE&lt;br/&gt;NGA_Ana__&lt;br/&gt;ALVES_Dani&lt;br/&gt;ele__FRADE_&lt;br/&gt;Isabela__RAN&lt;br/&gt;GEL_Clarice.&lt;br/&gt;pdf">http://anpap.or g.br/anais/201 7/PDF/EAV/2 6encontro__ __ALVARE NGA_Ana__ ALVES_Dani ele__FRADE_ Isabela__RAN GEL_Clarice. pdf</a></p>
--	---	-------------	--	--

---

<p>Biogeografia – descolonizar o ser, sentir e saber para a transmissão do conhecimento nas Artes Visuais</p>	<p>Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Edgar Cézar Nolasco</p>	<p>2017</p>	<p>ANPAP - UEMS/UFMS - Mato Grosso do Sul</p>	<p><a href="http://anpap.or&lt;br/&gt;g.br/anais/201&lt;br/&gt;7/PDF/EAV/2&lt;br/&gt;6encontro__&lt;br/&gt;__BESSA-&lt;br/&gt;OLIVEIRA_&lt;br/&gt;Marcos_Ant%&lt;br/&gt;C3%B4nio__&lt;br/&gt;NOLASCO_C&lt;br/&gt;%C3%A9zar.&lt;br/&gt;pdf">http://anpap.or g.br/anais/201 7/PDF/EAV/2 6encontro__ __BESSA- OLIVEIRA_ Marcos_Ant% C3%B4nio__ NOLASCO_C %C3%A9zar. pdf</a></p>
---	--	-------------	---	--

---

<p>O território da arte e da educação na</p>	<p>Mariana Pougy</p>	<p>2020</p>	<p>ANPAP - UNESP - São Paulo</p>	<p><a href="http://anpap.or&lt;br/&gt;g.br/anais/202&lt;br/&gt;0/pdf/Mariana&lt;br/&gt;_Pougy_ANP">http://anpap.or g.br/anais/202 0/pdf/Mariana _Pougy_ANP</a></p>
--	----------------------	-------------	--	--

---

contemporaneidad e: reflexões sobre as identidades do artista e professor				AP_2020_ArtigoFinal-264.pdf
Docência em artes e relações étnico-raciais: reflexões preliminares do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPA	Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França e Rosângela Marques de Britto	2020	ANPAP UFPA - Pará	- <a href="http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Rita_de_Cassia_Cabral_Rodrigues_de_Franca_e_Rosangela_Marques_de_Britto_ANPAP_2020_ArtigoFinal-226.pdf">http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Rita_de_Cassia_Cabral_Rodrigues_de_Franca_e_Rosangela_Marques_de_Britto_ANPAP_2020_ArtigoFinal-226.pdf</a>
Formação docente: reflexões autobiográficas sobre a importância da experiência estética no ensino de Artes Visuais	Thayane Monteiro Wendel Alves de Medeiros	Serra 2020	ANPAP - IFCE - Ceará	<a href="http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Thayane_Serra_Monteiro_e_Wendel_Alves_de_Medeiros_ANPAP_2020_ArtigoFinal-229.pdf">http://anpap.org.br/anais/2020/pdf/Thayane_Serra_Monteiro_e_Wendel_Alves_de_Medeiros_ANPAP_2020_ArtigoFinal-229.pdf</a>
Arte/educação e formação de professores indígenas: identidades em des/construção	Valdemir de Oliveira	de 2019	ConFAEB UEA Amazonas	- <a href="https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf">https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf</a>

Fonte: Estado da Arte realizado pela autora.